Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 9870275
Centre d'intérêt: 871

Caron, Céline.

L'application d'un programme de renforcement matériel comme moyen de motivation scolaire en exploration technique / par Céline Caron. -- [Trois-Rivières?] : C. Caron, 1987.
v, 221 f. : ill. ; 28 cm.

Résumé au début du v. "Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation". Bibliogr.: f. 220-221.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Trois-Rivières

Descripteur(s): Techniques humaines * Renforcement * Motivation de l'étudiant * Behaviorisme * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Couture

Pourquoi plusieurs des élèves de troisième année du secondaire inscrits au cours en Exploration Technique-Couture manquent-ils de motivation aux études alors qu'il s'agit d'un cours optionnel? L'objectif précis de la recherche consiste à découvrir et à expérimenter un moyen de motiver ces élèves. Pour atteindre cet objectif, l'auteure a opté pour l'approche behaviorale. Dans un premier temps, elle a clarifié quelques éléments fondamentaux qui ont un impact sur la pédagogie en milieu scolaire, puis elle a procédé à l'analyse de la conception behavioriste de l'apprentissage. Elle a mis sur pied un programme de renforcement en se basant sur le fait suivant: dans le milieu de l'éducation, plusieurs intervenants insistent sur l'efficacité des renforçateurs matériels parce qu'ils font appel au "sensible", à la satisfaction personnelle de l'élève qui peut voir, sentir, toucher, c'est-à-dire matérialiser son effort. Ce principe a été démenti: les résultats escomptés n'ont pas été atteints: la motivation des élèves est due au matériel didactique et au feedback continu, mais pas à l'utilisation de récompenses matérielles.

Type de document: r

EDUQ 8870275

Université du Québec à Trois-Rivières

Fiche-résumé de travail de recherche de 2e cycle

- ☐ Mémoire
- ☒ Rapport de recherche
- ☐ Rapport de stage

Nom du candidat: CÉLINE CARON

Diplôme postulé: Maître en éducatin , M.Ed.

Nom du directeur de recherche: Dominique Morissette

Nom du co-directeur de recherche (s'il y a lieu):

Titre du travail de recherche: L'application d'un programme de renforcement matériel comme moyen de motivation scolaire en Exploration Technique.

EDUQ 8870275

Résumé:*

Pourquoi plusieurs des élèves du troisième secondaire inscrits au cours en Exploration Technique-Couture, manquent-ils de motivation aux études alors qu'il s'agit en l'occurrence d'un cours optionnel?

À cet effet, l'objectif précis de la présente recherche a consisté à découvrir et à expérimenter un moyen de motiver ces élèves, le but étant d'augmenter leur degré de réussite en classe.

Afin de réaliser cet objectif et de rendre plus crédible le cheminement de notre recherche, il nous est apparu pertinent de clarifier les éléments fondamentaux qui ont un impact sur l'apprentissage en milieu scolaire, entre autre les divers types de motivation et les philosophies qui s'y rapportent.

Puis, dans la deuxième partie de notre rapport, nous avons analysé la conception béhavioriste de l'apprentissage (Skinner et Bandura) afin de mieux connaître ses méthodes de fonctionnement.

En définitive, toutes les notions recueillies sur l'approche béhavioriale ont facilité la poursuite de notre démarche en nous permettant de mettre sur pied un programme de renforcement adapté à des élèves en Exploration Technique-Couture, 3ème secondaire, selon l'hypothèse suivante: un programme de renforcement matériel appliqué auprès d'élèves en Exploration Technique-Couture provoquera une motivation supérieure à celle obtenue par une approche traditionnelle de l'enseignement. Ceci en se basant notamment sur le fait sui-

vant: dans le milieu de l'éducation, plusieurs intervenants insistent sur l'efficacité des renforçateurs matériels parce qu'ils font appel au «sensible» à la satisfaction personnelle de l'élève qui peut voir, sentir, toucher, c'est-à-dire matérialiser son effort.

L'hypothèse énoncée plus haut n'a pas été confirmée puisque les résultats escomptés ne furent pas atteints: la motivation des élèves a réagi positivement au matériel didactique et au feedback continu, mais pas à l'utilisation de récompenses matérielles. Tant qu'au résultat scolaire, la moyenne des élèves augmenta légèrement par rapport au groupe témoin. Bref, la modification de l'apprentissage serait attribuable à la préparation du contenu pédagogique; c'est à partir du moment où cet outil de travail a été appliqué que nous avons remarqué une hausse d'intérêt pour le cours.

En somme, l'expérience vécue nous montre que pour soutenir l'intérêt de l'élève, les renforçateurs matériels ne répondent pas nécessairement à leurs attentes. Il est même probable que les attitudes de l'enseignant ou la qualité du matériel pédagogique produiraient des effets plus marqués. Ainsi en serait-il peut-être des renforçateurs sociaux qui apporteraient dans les mêmes circonstances des résultats supérieurs.

Céline Caron
Signature du candidat
Date: 22 Juin 1987

Signature du directeur de recherche
Date: 21 juin 1987

Signature du co-auteur (s'il y a lieu)
Date:

Signature du co-directeur (s'il y a lieu)
Date:

UNIVERSITE DU QUEBEC

L'APPLICATION D'UN PROGRAMME DE RENFORCEMENT MATERIEL COMME MOYEN DE MOTIVATION SCOLAIRE EN EXPLORATION TECHNIQUE

par

CELINE CARON

Programme de maîtrise en éducation

Rapport de recherche

présenté à

L'Université du Québec à Trois-Rivières

Juin 1987

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier tout spécialement Docteur Monsieur Dominique Morissette, professeur au département des Sciences de L'Education. Grâce à ses encouragements, sa disponibilité et ses idées créatrices, j'ai pu élaborer une recherche des plus enrichissantes.

Table des matières

Table des matières.....III

Liste des tableaux..... V

Introduction..... 1

CHAPITRE 1 La motivation et l'apprentissage..... 5

1.1 Introduction au concept de motivation..... 6
1.2 Quelques typologies du phénomène de la motivation..... 10
1.3 Quelques définitions de la motivation..... 15
1.4 La motivation et les écoles de pensée..... 18
1.5 La motivation et l'apprentissage..... 24
1.6 L'enseignant comme agent de motivation..... 27
1.7 Les conditions de l'apprentissage efficace..... 29
1.8 Les facteurs généraux influant sur l'acquisition... 32
1.9 L'apprentissage verbal..... 35

Conclusion..... 37

CHAPITRE II L'amélioration des aprentissages: l'approche béhaviorale..... 40

2.1 La conception béhaviorale de l'apprentissage..... 40
2.2 La mise en application: 5 phases..... 43
2.3 Les fondements théoriques de l'analyse et de la modification du comportement..... 46
2.4 Le modèle d'analyse du comportement..... 56
2.5 Les techniques expérimentales..... 58
2.6 Les principes d'application..... 66
2.7 La programmation des conséquences ou du renforcement..... 71

Conclusion..... 74

CHAPITRE III Le programme de renforcement: exploration technique, Secondaire 3..... 77

3.1 L'organisation du travail..... 78
A) La description du milieu..... 78
B) La préparation matérielle..... 80
C) Le questionnaire: L'école, ça m'intéresse..... 82
D) Le sondage personnel sur l'intérêt pour la couture..... 84
3.2 L'application du programme..... 85
A) Phase 1: Définir l'objectif..... 85

B) Phase 2: Evaluer et détailler tous les aspects du comportement 87
C) Phase 3: Formuler les contingences..... 89
D) Phase 4: Appliquer le programme..... 94
E) Phase 5: Analyser et interpréter les résultats..... 97

Conclusion.....111

CONCLUSION.....116

APPENDICE.....123

BIBLIOGRAPHIE.....220

Liste des tableaux

Tableau 1 Résultats des apprentissages..... 93

Tableau 2 Résultats du sondage sur l'intérêt pour la couture..... 98

Tableau 3 Scores obtenus au questionnaire "l'Ecole, ça m'intéresse" Groupe expérimental.....101

Tableau 4 Scores obtenus au questionnaire "L'école, ça m'intéresse" Groupe témoin.....102

Tableau 5 Différences des scores partiels au questionnaire "L'école, ça m'intéresse". Groupe expérimental.....106

Tableau 6 Différences des scores partiels au questionnaire "L'école, ça m'intéresse" début vs fin de l'expérience. Groupe témoin.....107

Tableau 7 Synthèse des différences aux scores partiels des réponses au questionnaires "L'école, ça m'intéresse" entre le groupe expérimental et le groupe témoin.....108

Tableau 8 Résultats obtenus à la fin de l'étape.....110

INTRODUCTION

Depuis plusieurs années, nous oeuvrons dans l'enseignement au secondaire. Présentement une partie importante de notre tâche porte sur des cours où des élèves de l'ordre secondaire (troisième secondaire plus précisément) ont la possibilité d'explorer concrètement divers métiers, la couture en l'occurrence.

En guise d'amorce à la présente réflexion, une interrogation se pose: Pourquoi les élèves du secondaire, et particulièrement ceux et celles inscrits au cours en Exploration Technique-Couture, manquent-ils de motivation aux études alors qu'il s'agit d'un choix personnel, d'une option?

Cette interrogation nous amène à nous pencher attentivement sur le problème de la motivation des élèves en général, des élèves du cours professionnel en particulier.

Bien que l'école soit un milieu de vie, on n'y examine que rarement les thèmes du quotidien, on reste dans un monde plus ou moins utopique fait d'idéal. Pendant ce temps les élèves trouvent l'école "plate"! Et pourtant, il faut admettre que le travail d'un bon pédagogue joue un rôle prépondérant sur la motivation du jeune au secondaire. Ce travail consiste notamment à créer un climat de confiance et de compréhension avec l'élève

favorisant ainsi son épanouissement et l'encourageant à développer toutes ses potentialités.

Si les élèves trouvent le temps long en classe, ne serait-ce pas là l'occasion de s'interroger sur la valeur et la qualité de l'enseignement? Et compte-tenu des précédentes perspectives problème se définit alors ainsi: comment en arriver à mettre point une méthode qui renforcerait la motivation pour l'appr tissage de la couture en Exploration Technique, 3ème secondaire.

A cet effet, l'objectif précis de la présente recherche consiste à expérimenter un moyen de motiver les élèves inscrits(es) en couture et ainsi de contribuer à augmenter leur degré de motivation en classe.

Afin de réaliser cet objectif et de rendre plus crédible le cheminement de cette recherche, il nous est apparu pertinent d'emprunter à certains auteurs dont Skinner et Bandura, plusieurs éléments de leur conception béhavioriste relatifs aux conditions favorisant l'apprentissage. Le béhaviorisme se présente comme un moyen satisfaisant pour trouver, entre autres, des solutions aux problèmes psychologiques reliés à la motivation des élèves. Cette approche est basée sur une grande confiance dans l'influence du milieu sur le comportement et sur une application toute particulière de l'analyse objective.

Ces considérations nous amènent à structurer ce présent rapport en trois parties.

-La première consistera en une analyse systématique du concept de motivation: ses caractérisques, les types de motivation et les différentes théories utilisées. Suivra aussi une définition de l'apprentissage. Une énumération des conditions inhérentes à un apprentissage efficace sera enfin donnée.

-La seconde partie analysera l'approche béhaviorale dans le but de la rendre accessible à l'enseignant soucieux d'améliorer la motivation de ses élèves. Pour ce faire, plusieurs auteurs seront consultés dont Mager (1969), Buckley et Walker (1974), Bandura (1976) et Skinner (1979).

-En dernière partie, nous ferons le bilan d'une expérience vécue dans une classe du secondaire avec un groupe d'élèves inscrits(es) en exploration technique, option "Couture et Habillement". A l'aide d'un programme de renforcement mis sur pied spécialement pour cette clientèle cible, nous analyserons tous les éléments recueillis au cours de cette expérience. Cette démarche permettra d'identifier l'impact d'une approche béhaviorale en classe. Pour ce faire, deux groupes de 15 élèves en couture seront retenus: un groupe sera soumis à l'approche traditionnelle et l'autre, à un programme de renforcement matériel.

Le tout, nous l'espérons grandement, contribuera à fournir à l'enseignant du niveau secondaire un outil de travail efficace pour améliorer l'accomplissement de sa tâche éducative.

CHAPITRE 1

La motivation et l'apprentissage

L'élève est à l'école, il doit apprendre, suivre des cours, travailler. De son côté, le professeur doit superviser, suivre l'évolution de l'élève; mais, quand ce dernier n'a pas le "goût de faire", il est de bon ton, dans notre enseignement moderne, non plus de dire que l'élève est imbécile ou paresseux, mais plutôt qu'il n'est pas motivé.

Selon cette façon de voir, l'enseignement reposerait donc en grande partie sur la motivation de l'élève pour étudier. La motivation serait, alors, un des facteurs premiers, favorable à son apprentissage.

Dans les lignes qui suivent, nous allons essayer de cerner le concept de motivation dans le but d'effectuer une interprétation la plus précise possible de ce que sont les causes et les conditions de l'apprentissage. Mais voyons d'abord quelques définitions.

1.1 Introduction au concept de motivation

Le terme "motif" est à l'origine du terme motivation. Il s'en distingue légèrement par sa valeur explicative qui est bien différente des expressions "sa raison" ou "la raison pour laquelle". En effet, il indique plutôt certaines sortes de raisons, dans certains types de contextes. Les motifs, en d'autres termes, sont une classe particulière de raisons que l'on distingue grâce à certaines propriétés logiques. Or, précisément, le concept de motivation s'est développé à partir de celui de "motif" auquel il ajoute une interprétation causale de la force logique de ce terme. (Voir Peters, 1973)

La question qui se pose maintenant est de savoir quel type d'explication peut être évoqué lorsque l'on parle de motif. Car toutes les raisons d'agir ne sont pas des motifs, c'est évident. Laquelle des raisons présentées en rapport avec une action est son motif? Ceci permet de découvrir la seconde caractéristique des motifs: ce sont des raisons de type directif. Nous pouvons donner un motif en nous référant à une disposition directive telle que la faim ou l'ambition. Nous dirons, par exemple, "son motif pour épouser cette femme, c'est l'intérêt" ou "le motif de

ce politicien est l'ambition". Nous pouvons répondre à une question sur le motif d'un individu en citant le fait même de l'exercice de sa disposition directive comme nous dirons "il l'a épousée par intérêt pour l'argent" ou "il a fait de la politique parce qu'il cherchait à se mettre en avant". Toutes ces explications assignent un but à l'individu dont les motifs sont en question. Mais, comme nous l'avons dit, toutes les raisons d'agir ne sont pas des raisons directives. Quoi qu'il en soit, s'il y a un motif, il a certainement un but d'une catégorie quelconque, peu importe la faiblesse de l'influence de ce but, son évidence, sa proximité, son accessibilité.

Il nous semble très important d'insister sur l'idée de "directivité" dans l'analyse du motif. Cependant, selon Peters (1973), il s'agirait là d'un aspect très peu clarifiant dans la mesure où le terme "motif" est utilisé dans un sens très général, couvrant des choses différentes. La terminologie particulière de l'auteur démontre que les explications motivantes font toujours référence non à des évènements intérieurs, mais à des dispositions. Il groupe de façon indifférenciée la vanité, le respect des autres, le patriotisme et l'intérêt pour la logique symbolique. Ce sont peut-être des dispositions, mais on ne peut les considérer comme des motifs, car elles n'impliquent nullement une

direction. Toujours selon Peters (1973), certains psychologues omettent de distinguer les différents types de dispositions qu'ils placent en regard des états émotionnels mythiques. Pris par leur intérêt pour les causes, ils ont tendance à considérer comme équivalents les motifs, les tendances et les états de tensions et n'insistent pas assez sur la direction du comportement qui fait l'essence du motif.

La seconde caractéristique du concept de "motif" ou des explications motivantes est liée dans une certaine mesure à la première caractéristique. Généralement lorsque nous posons une question pour savoir quelle raison motivait une personne à faire telle ou telle chose, nous nous attendons à ce qu'elle ait agi sans contradiction. Son comportement s'inscrit bien à l'intérieur du cadre du schéma de l'intention-se-conformant-à-des-règles, mais ce qui n'apparaît pas clairement, ce sont les règles ou le but permettant de comprendre son comportement. Demander quel était le mobile, d'un autre côté, n'est qu'une façon de rechercher le but de son comportement, étant entendu qu'il s'agit alors d'un écart par rapport aux habitudes ou aux buts dont la recherche obéit généralement à certaines conventions et à certaines propriétés. Or, nous cherchons à savoir quel a été le but qui explique la séquence de ses actes et les différents mouvements qu'il a accomplis. Bref, en parlant

de "mobile" nous regardons son action purement du point de vue de son efficacité.

La troisième caractéristique du concept de "motif" se rapporte également à la raison pour laquelle une personne agit. Nous voulons dire par là que le but cité pour justifier l'action de cette personne doit être aussi la référence qui permet d'expliquer son action. En d'autres termes, le mobile ne doit pas simplement être sa raison. Et bien sûr, dans le cas de "mobile inconscient" son motif ne peut être sa raison. La distinction entre conscient et inconscient, bien qu'elle soit importante dans certains contextes, n'affecte pas en réalité la force logique du terme "motif", ce qui revient à dire que quoi qu'on pense et quoi qu'on dise, le comportement de l'individu est en réalité dirigé vers un certain type de but.

Nous concluons donc que trois caractéristiques principales définissent le concept de "motif" pour les fins de la présente démarche:

-ce mot est utilisé dans des contextes où la conduite est mise en question et pas simplement expliquée lorsqu'il y a rupture par rapport aux attentes conventionnelles;

-ce mot est utilisé pour se référer à une "raison

directive" et implique une disposition directive chez l'individu dont la conduite est examinée;

-le motif doit donner la raison pour laquelle une personne agit, raison opérante dans la situation à expliquer. Le motif de l'action d'un individu peut aussi coïncider avec sa raison, mais il doit être la raison pour laquelle il agit.

A partir de cette analyse, il devient logique de supposer que c'est le lien entre l'émotion et le mouvement qui fait d'une raison un motif. C'est une raison opérante parce qu'il existe une connexion causale entre sa direction et certaines tendances intérieures de l'individu. Un motif, pourrait-on dire, est une raison émotionnellement chargée.

1.2 Quelques typologies du phénomène de la motivation

Il est difficile de préciser exactement tous les types de motivation qui peuvent exister. En dépit des difficultés de distinction entre motivations innées et motivations apprises ainsi que dans la détermination de l'origine de la motivation, trois termes permettent de présenter les principaux types de motivation: instinct, besoin et pulsion (Wittig 1980).

Un instinct se définit comme une condition innée qui provoque régulièrement un comportement spécifique et complexe chez tous les membres d'une espèce donnée en présence d'un stimulus distinctif.

Un besoin est décrit comme un manque ou un déséquilibre; le besoin peut-être physiologique (besoin de chaleur) ou psychologique (besoin de réussite).

Une pulsion correspond soit à un état d'un besoin physiologique, soit à un désir d'atteindre un but quelconque.

Ces termes étant définis, les diverses sortes de motivation peuvent se réduire aux trois types suivants: les motivations innées, les motivations apprises et les motivations à la fois innées et apprises.

Les motivations innées sont appelées motivations de survie parce qu'un organisme doit veiller à les satisfaire pour continuer à vivre. Ces motivations liées à la survie, correspondent à la faim, à la soif, au besoin d'échapper à la douleur, au besoin d'air, au besoin de maintenir la température du corps, au besoin de se reposer et au besoin d'éliminer les déchets du corps. Les comportements qui

servent à satisfaire ces besoins correspondent à manger, boire, échapper à la douleur, respirer, trouver un gîte, dormir et éliminer.

Un grand nombre de processus physiologiques qui agissent au niveau des besoins innés sont automatiques. L'organisme régularise son propre fonctionnement afin de maintenir un équilibre physiologique interne. Cet équilibre s'appelle homéostasie.

Les motivations apprises sont souvent appelées motivations sociales parce qu'elles se développent à partir d'interactions sociales ou environnementales. Ces motivations se développent généralement à partir de récompenses et de punitions distribuées par le milieu social. C'est ainsi que le besoin de réussite est une des motivations apprises qui a fait l'objet de recherches approfondies. Les individus qui cherchent à atteindre un très haut standard de performance ont probablement intériorisé ce besoin de réussite comme but personnel. Toutefois, ils ont probablement développé ce besoin en fonction de l'approbation sociale attachée au succès et de la punition liée à l'échec.

Souvent le besoin de réussite sera en relation avec le besoin de domination par lequel l'individu se satisfait en contrôlant le comportement des autres, soit par la persua-

sion, la suggestion, le commandement, soit par tout autre moyen. Quelle que soit la technique employée, le but recherché est de réussir à contrôler les comportements d'autrui. Dans tous les cas, l'individu a besoin de communiquer, donc de se trouver en relation avec d'autres et de préférence avec ceux pour lesquels il se sent des affinités. C'est ce que l'on nomme le besoin d'affiliation. Le besoin de dépendance est lui aussi lié au besoin d'affiliation. Il correspond au besoin de se sentir en sécurité auprès des autres.

Les motivations combinées découlent de l'effet combiné de caractères appris et de caractères innés. Un certain nombre de motivations ne peuvent être classées ni parmi les motivations apprises, ni parmi les motivations innées, leur origine restant contreversée. Il en est ainsi du besoin de stimulation qui fait référence aux niveaux et aux genres d'activités sensorielles ou perceptuelles nécessaires à un individu. Ce besoin de stimulation semble à la fois être inné et acquis; il comprend le besoin d'activité, le besoin de changement et le besoin de satisfaire sa curiosité.

Le besoin d'un contact réconfortant est une autre motivation dont l'origine est encore contreversée. Il correspond au besoin apparent du jeune enfant de se blottir contre des choses douces, chaudes et moëlleuses. Il est

impossible d'affirmer avec certitude si ce besoin est inné ou s'il résulte de l'association de ces stimuli avec d'autres activités renforçantes comme l'alimentation.

Malgré les trois types de motivation que nous avons pu distinguer, il ne faudrait pas croire que tous les comportements humains peuvent ainsi être expliqués facilement. D'autant plus que les motivations d'une même personne ne sont pas forcément compatibles. Ainsi, si un individu se voit, de par ses motivations, poussé dans des situations opposées, il se crée en lui un conflit et ses réactions varient selon qu'il s'agit d'un conflit du type "approche-approche", du type "évitement-évitement" ou du type "approche-évitement".

Le premier: le conflit approche-approche est un des conflits les plus faciles à résoudre. Essentiellement, il consiste en une situation dans laquelle la personne doit choisir entre deux ou plusieurs personnes ou objets désirables. Le conflit découle du fait qu'une seule des réponses possibles peut être choisie.

Le second: le conflit évitement-évitement se crée lorsqu'une personne doit choisir entre deux ou plusieurs personnes ou objets indésirables. A l'occasion, la personne se retirera de la situation au lieu de choisir.

Quand au troisième: le conflit approche-évitement se produit quand un observateur est confronté à une seule personne, à un seul objet ou à un seul évènement, ayant à la fois des aspects positifs et négatifs. Avant de pouvoir résoudre le conflit, l'observateur doit soupeser la valeur relative des aspects opposés. Il y a conflit approche-évitement multiple dans une situation où il y a plus d'un stimulus et que chacun comporte des caractéristiques positives et négatives.

1.3 Quelques définitions de la motivation

A la lumière de ce qui précède, on se rend compte que décrire la motivation suppose de la prudence. Les définitions sont nombreuses et le champ d'étude inclut un grand nombre de phénomènes humains complexes. D'autant qu'il s'agit de l'homme et de son interaction avec toutes les formes d'environnement. Voici en guise de synthèse la définition que quatre auteurs proposent à ce concept.

LINDSLEY (1957):

Selon sa définition de la motivation, on ne distingue pas les "forces internes, celles qui de l'intérieur poussent

le sujet à agir et celles externes, qui exercent une pression pour obliger le sujet à se mouvoir" (dans Aylwin, 1982: 68,69). On trouve par ailleurs déjà chez cet auteur un élément qui sera fortement souligné par Nuttin (1980), celui de l'intentionnalité ou orientation subjective de l'action.

PIERON (1959):

"Nous y voyons une direction adaptative des comportements en relation avec une signification perceptive dégagée de patterns plus ou moins complexes de stimuli d'origine aussi bien interne qu'externe" (dans Aylwin, 1982: 68,69). Dans cette définition-ci, trois mots sont particulièrement importants. D'abord "direction", qui suppose deux choses: la notion d'intentionnalité et celle d'orientation spécifique; puis "adaptative", qui renvoie à une conception de l'être vivant toujours en quête de survie dans l'interaction avec son milieu; enfin "signification perceptive", qui fait ressortir que rien n'est motivant en soi, et que tout dépend de la "signification" que chacun donne à une réalité ou situation à partir de la "perception" qu'il en a.

E.J. MURRAY (1964)

Cet auteur ajoute peu à Lindsley, sinon de prendre parti pour le côté "interne" et de faire ressortir que la motivation s'inscrit, comme le laisse voir Piéron, dans un processus de signification, d'adaptation et d'intégration.

NUTTIN (1980)

"La motivation se conçoit le plus souvent soit comme une poussée qui part de l'organisme, soit comme un attrait qui émane de l'objet et attire l'individu. Nous basant sur une conception "relationnelle" du comportement, nous placerons le point de départ de la motivation ni dans un stimulus intra-organique, ni dans le milieu, mais dans le caractère dynamique de la relation même qui unit l'individu à son environnement" (Aylwin, 1982: 68,69).

Que nous apprennent ces définitions? Notamment que la motivation est ce qui nous fait nous mouvoir et que ce mouvement est provoqué par quelque chose qui vient de soi-même ou de l'extérieur. Un trait commun, au moins, ressort chez tous les auteurs: celui du caractère interne de la motivation. On ne peut pas dire de quelqu'un qu'il est motivé s'il n'agit pas au moins en partie de son propre gré.

Si on poursuit cette réflexion, on voit que la distinction entre la motivation interne (celle qui sort du sujet lui-même, comme d'un besoin incoercible), et la motivation externe (celle qui est provoquée par un objet que l'on veut obtenir ou éviter) est une distinction qui ne tient pas en dernière analyse, puisque l'objet dit motivant ne l'est vraiment qu'à partir du moment où il rejoint les

besoins internes du sujet qui, alors, se meut à partir de lui-même.

Pourtant, la distinction entre la motivation interne, émanant du sujet, et la motivation externe provoquée par un objet, n'est pas inutile, elle conduit à des recherches plus variées sur nos processus internes de décision.

1.4 La motivation et les écoles de pensée

Une première façon d'envisager les concepts de motivation et de besoin pose l'individu lui-même comme origine de la motivation: le besoin est imminent, il pré-existe à l'objet ou à l'environnement. Les besoins de l'homme sont considérés comme liés à sa nature même. Les considérations varient selon que le philosophe analysera l'homme comme un sujet ou comme un objet: la psychanalyse (Freud, Frankl, Dabrowski) et l'école humaniste (Rogers, Maslow, Herzbert) s'occuperaient de l'homme-sujet, alors que le béhaviorisme (Skinner) envisagerait l'homme-objet; quant à l'homéostasie, elle orienterait l'analyse sur l'homme à la fois sujet et objet.

En psychanalyse, la théorie sur la recherche du plaisir montre que à travers les phases orale, anale et génitale, l'individu cherche à réaliser l'état le plus satisfaisant,

le plus gratifiant. L'instinct qui pousse l'individu dans son incessante quête érotique crée une tension interne qui demande toujours à être apaisée par la possession de l'objet. Sur le plan de la motivation, Freud a non seulement mis l'accent sur le besoin de réduire la tension qui naît des pulsions, mais aussi sur les mécanismes de sublimation, de projection, de transfert et autres qui constituent autant de motivation dérivée ou compensatoire.

Frankl, (1959) dans sa théorie sur la recherche du sens présente l'homme comme un animal métaphysique dont le besoin le plus fondamental est de donner un sens à son existence, à ses souffrances comme à ses joies. Derrière l'absence de motivation ou de tonus vital, il y a absence de signification de la vie même. Il s'ensuit que tout peut devenir objet d'enthousiasme dans la vie d'un être qu'anime une cause ou qu'une foi inspire.

Dabrowski (1972) dans sa théorie sur la recherche d'une intégration seconde est celui qui, sans doute a le mieux justifié théoriquement l'importance du conflit interne comme motivation du progrès. Pour lui, la névrose est, si l'on peut dire, signe de santé. C'est à partir du moment où le psychisme commence à se désintégrer, c'est-à-dire à devenir le lieu où les pulsions se heurtent, que l'individu est motivé à progresser.

L'Ecole humaniste, pour sa part, présente la motivation sous d'autres aspects.

Selon Rogers (1967) la source innée de toute motivation est la tendance spontanée de l'être à se réaliser. Tout organisme est animé d'une tendance inhérente à développer ses potentialités et à les développer de manière à favoriser sa conservation et son enrichissement.

Quant à Maslow (1954) il constate que, à travers les âges et les cultures, se retrouve une gamme de besoins identiques sous des visages différents et qu'on peut qualifier de fondamentaux. Ces besoins se regroupent en cinq catégories disposées dans une séquence et une hiérarchie: le besoin de niveau 1 correspond aux nécessités d'ordre physique et psychologique; celui de niveau 2, à la sécurité physique et psychologique; celui de niveau 3, à l'appartenance à un groupe et au partage d'affection; celui de niveau 4, à l'estime de soi et l'estime d'autrui; celui de niveau 5, à l'actualisation de soi. Par exemple, le besoin de niveau 3 n'est ressenti par la personne que lorsque les niveaux 1 et 2 sont satisfaits. Ainsi une personne oublie momentanément sa colère ou son chagrin quand son estomac crie famine.

Enfin, selon Herzbert (1959) l'utilité des recherches réside dans le fait qu'elles ont montré que chaque groupe de facteurs produit un effet de motivation particulier. Dans les entreprises où cet auteur a réalisé ses expérimentations, il a constaté que l'absence de satisfaction des besoins d'ordre matériel et de sécurité entraînait l'absence ou la baisse de la motivation. Cependant l'inverse ne se réalisait pas, à savoir que davantage de biens matériels ou de sécurité pour les employés déjà convenablement traités n'entraînait pas davantage de motivation. Pour obtenir une motivation accrue, il fallait offrir des satisfactions aux niveaux 3,4 et 5 de la pyramide de Maslow.

Une seconde façon d'envisager les concepts de motivation et de besoin présuppose que l'homme est un objet et non plus un sujet. Dans ce cas une seule école de pensée a exercé et maintenu une influence considérable sur la pensée occidentale en pédagogie, en psychothérapie et en management: le béhaviorisme. Un des théoriciens et des praticiens les plus connus est sans contredit B.F. Skinner (1969, 1971). Les principes de cette vision du comportement sont les suivants: (voir Aylwin, 1982)

A) Il est impossible de connaître directement ce qui se passe à l'intérieur du cerveau. On ne peut que faire des hypothèses à partir du comportement visible.

B) On ne peut pas de même agir directement sur les sentiments ou les pensées: seules les conditions externes nous sont accessibles et c'est sur elles que nous devons agir.

C) Le schéma de l'action est donc le suivant:

1. Conception d'une hypothèse sur le meilleur moyen d'influencer l'individu, hypothèse qui conduit à manipuler l'environnement d'une façon jugée porteuse d'efficacité;

2. réception des stimuli par l'individu et réaction interne inconnue de l'observateur;

3. réaction de l'individu sous forme de comportement externe observable qui montre le degré d'efficacité de notre action sur l'environnement du client.

D) Le type de modification le plus efficace que l'on puisse faire dans l'environnement de l'individu est le renforcement du comportement de celui-ci dans la direction que l'on désire; en principe, on peut faire ce renforcement de deux façons: punir pour le comportement non désiré ou récompenser pour la réponse voulue.

E) Pour inciter l'individu à répéter un comportement donné, on peut aller au-delà de la punition ou de la récompense elle-même et n'utiliser que le stimulus habituellement relié au renforcement.

Nous avons classé l'école béhavioriste dans les théories de la motivation reliées à l'objet parce que c'est en reliant telle récompense à tel objet ou stimulus que l'on amène un sujet à se mouvoir dans le sens désiré, à être motivé.

Une troisième façon d'envisager les concepts de motivation et de besoin présume que l'être vivant cherche à maintenir son équilibre homéostatique, c'est-à-dire la stabilité de ses constantes physiologiques. Cette loi de l'homéostasie, par son caractère fondamental et universel, occupe une place prépondérante parmi les théories de la motivation.

Son premier avantage est de révéler le trait commun de toutes les théories que nous avons regroupées du côté du sujet: qu'il s'agisse de la tension freudienne, du désir métaphysique de Frankl, de la recherche d'actualisation de Rogers, de l'étonnement causé par une dissonance cognitive ou de l'éveil des besoins énumérés par Maslow, il s'agit

chaque fois d'un déséquilibre interne qui motive l'individu à se changer lui-même ou à changer son environnement pour retrouver l'équilibre en réduisant la tension.

La deuxième utilité de cette théorie est d'ordre pratique. La méthode pour motiver une personne est très simple: il suffit de la déstabiliser. Considérons par exemple le changement social. Si un individu peut satisfaire ses besoins et ses goûts à l'intérieur du système actuel (principe du plaisir), s'il y jouit d'un statut et d'un rayonnement satisfaisants (principes du pouvoir) et si le système est conforme à sa vision d'une société (principe de consistance cognitive), cet individu n'a aucune motivation pour changer le système. Il se battra plutôt contre les agents de changement. Pour motiver ce citoyen "satisfait", il faudra le déstabiliser de quelque façon. Sur le plan scolaire, plusieurs chercheurs ont montré qu'il faut savoir doser la tension que l'on crée: trop peu, il n'y a pas de motivation et trop, il y a inhibition.

1.5 La motivation et l'apprentissage

Pour l'enseignant, la compréhension des divers types de motivation et des diverses philosophies qui s'y rapportent

peut, sans aucun doute, l'amener à réfléchir plus positivement sur le problème de l'apprentissage: l'une (la motivation) et l'autre (l'apprentissage) étant intimement liés dans le processus pédagogique.

Le processus génétique de la connaissance s'explique par les puissances ou facultés de l'âme humaine: facultés de connaître, c'est-à-dire d'assimiler le réel et de le transformer; facultés de vouloir, c'est-à-dire de se pencher sur le réel et de le désirer dans un incoercible effort de possession. Ce dynamisme conditionne l'apprentissage qui n'est en somme que la satisfaction de la curiosité naturelle par le jeu de l'intelligence et de la volonté sur leur objet propre. Pouvoirs et puissances innés, voilà ce qui permet l'acquisition du savoir et en marque aussi la nature, les degrés et les limites. Les puissances actives de l'élève font qu'il n'apprend que s'il veut apprendre.

L'élève peut s'instruire par ses seules ressources. Sans maître, il peut s'élever à une réelle culture. L'homme peut dégager les conclusions des principes naturellement connus. Grâce à la lumière de l'intellect, il possède un principe actif qui lui permet d'acquérir de nouvelles connaissances. Toutefois, cette façon de s'instruire comporte un désavantage sérieux. L'auto-instruction est une

méthode longue, à la portée des seuls surdoués.

Sous la direction d'un maître, l'élève est certes susceptible de s'instruire plus sûrement que laissé à lui-même. Mais, encore ici, sa collaboration est requise pour féconder l'action du maître. Car le maître, seul, ne peut rien faire. Entre le professeur et l'élève, il doit y avoir une collaboration harmonieuse et aussi parfaite que possible. L'éduqué conserve son autonomie. Il incombe au maître de respecter le dynamisme personnel de l'élève afin que celui-ci accorde sa coopération avec sympathie. A cet égard Hermas Bastien (1964) nous dit: "Que le maître ne brime pas l'initiative de son disciple; au contraire, qu'il en favorise le jaillissement intérieur" (p. 163).

L'acte parfait de l'apprentissage s'accomplit dans l'intelligence. Néanmoins, les maîtres, les manuels, les lectures, les examens, les tests sont des aides précieuses. L'attention, la réflexion, l'étude personnelle, la persévérance sont d'autre part, des facteurs essentiels. Tout ce qui vient de l'extérieur en matière d'instruction n'a qu'un but: favoriser le travail intérieur, stimuler les élèves qui sont, en somme, les vrais responsables de leurs progrès. La pensée de Saint Thomas est donc précise: le disciple est l'agent principal de son instruction et le maître l'assiste de l'extérieur (Bastien, 1964).

Les conséquences de cette doctrine s'imposent. Le maître est l'assistant du disciple, qu'il stimule, soutient, appuie, guide, seconde. Celui qui apprend est la cause principale de son apprentissage. Sans la participation active de celui qui apprend, il n'y a aucun résultat intellectuel, tandis que sans l'activité du maître, le disciple peut apprendre. L'art qui a pour matière la nature humaine devient le serviteur de la nature. C'est ce qu'écrit Jacques Maritain (1969). En toute discipline et tout enseignement, le maître ne fait qu'aider du dehors le principe d'activité qui est dans le disciple.

1.6 L'enseignant comme agent de motivation

Dans le domaine de l'apprentissage, le maître joue un rôle prépondérant: faire agir. Cette influence doit être aussi parfaite que possible. Enseigner est affaire de surabondance. Non seulement on ne donne que ce que l'on a, mais on ne donne que dans la mesure où l'on possède.

La nécessité d'imiter la nature est le principe important en enseignement, principe qui impose d'exercer la fonction en conformité avec la nature de l'élève qui possède les capacités intellectuelles. De l'extérieur, le maître propose des paroles qui sont les signes de ses idées. Il

conduit le disciple à la science sur le plan sensible qui montre l'objet ou fournit la lumière.

L'action du maître consiste à briser l'indifférence de l'élève, à éveiller son désir d'apprendre, à provoquer son intérêt. On ne saurait trop le répéter: le professeur n'est que l'assistant, l'auxiliaire, l'aide, le guide, le directeur.

S'il est vrai que l'homme désire naturellement la science, il ne faut pas compter exclusivement sur la stimulation intellectuelle. Le maître doit toucher aussi l'affectivité de l'élève. Pas d'action valable sans amour. Appétit sensible, appétit rationnel, sensibilité, coeur, sur ces puissances, l'influence du maître se révèle primordiale. Le maître agit en entraîneur. La causalité principale revient à l'élève, mais combien vaste est le domaine humain où le maître peut apporter son aide indispensable.

La motivation ou la stimulation à apprendre est un facteur qui influence tout le processus. L'apprentissage n'étant pas une absorption passive, il ne peut se produire sans la volonté. Tout apprentissage, comme tout comportement, postule un certain type de motivation. Le but de la motivation dans l'enseignement est triple:

a) soulever l'intérêt;

b) stimuler le désir d'apprendre;

c) diriger cet intérêt et cet effort vers un but défini.

La stimulation à apprendre n'est pas une partie d'une méthode donnée, mais toutes les méthodes la supposent. Non plus une addition extérieure à l'apprentissage, mais un élément constituant. Elle implique aussi que l'éduqué comprenne la relation entre la tâche et le but qu'il recherche. Plus cette compréhension est nette, plus les motifs sont énergiques. La motivation suppose deux conditions: le choix de motifs valables pour l'élève et comme celui-ci étudie pour la vie, une valorisation permanente des motifs pour tous les apprentissages ultérieurs.

1.7 Les conditions de l'apprentissage efficace

L'apprentissage repose sur le désir et la volonté d'apprendre: sans poussée intérieure, pas de résultats authentiques et valables. Aussi l'enseignement doit-il susciter une réaction essentielle de motivation, comme nous l'avons expliqué précédemment. C'est le rôle du maître de faire vouloir l'élève parce que sans la mobilisation de toute son énergie, sans un intérêt en quelque sorte vital,

les résultats s'avèrent aléatoires, minimes et passagers.

L'apprentissage menant à des résultats authentiques est basé notamment sur l'exploration et la découverte. Son origine part du désir d'arriver à une solution. Qui veut organiser un apprentissage valable doit se rappeler qu'il n'est pas affaire uniquement de répétitions. En fait, la cause de l'apprentissage est un désir passionné d'apprendre. Il en découle qu'organiser l'apprentissage se résume à fournir des occasions de satisfaire ce désir.

Apprendre est affaire de compréhension. Pour y arriver, l'enseignant doit aider l'élève à avoir la meilleure compréhension possible. On fait apprendre l'histoire quand on aide à saisir les relations entre les évènements. La géographie, c'est l'interaction réciproque entre la terre et l'homme. La mathématique est une manière de penser en fonction des relations spatiales et numériques. Même une habileté physique suppose la compréhension. Celle-ci est fondamentale; la répétition ne vient que raffiner et perfectionner l'adresse.

L'apprentissage se tranfère. Le transfert constitue l'espoir et le but de l'apprentissage. Quand on ne peut pas appliquer à d'autres situations ce que l'on a appris antérieurement, l'apprentissage s'avère une faillite. Il existe

des éléments identiques en toute démarche mentale. C'est pourquoi l'apprentissage et l'enseignement doivent présenter et résoudre des difficultés réelles. La répétition mécanique de mots ne comporte pas de transfert parce qu'il ne s'y trouve guère de compréhension. Plus celle-ci est profonde et active, plus elle capte de relations entre les réalités, plus le transfert s'effectue. Donc, plus grande s'avère la généralisation.

Revenons sur la première condition pour la détailler davantage. La motivation est nécessaire à l'apprentissage lequel est dépendant de celui ou celle qui le dispense; reste à examiner l'essentiel de l'apprentissage: celui qui doit apprendre, acquérir des connaissances, car, si être prêt à faire un apprentissage est déjà un pas en avant vers la connaissance, cela ne signifie pas pour autant qu'il y a acquisition. Nous analyserons maintenant le problème de l'acquisition par rapport à la situation d'apprentissage.

Les caractéristiques qu'un sujet possède lors d'une situation d'apprentissage peuvent influencer la façon dont l'acquisition s'effectuera. En effet, il existe des différences individuelles par rapport aux capacités d'apprentissage, tout comme il en existe au niveau du développement physique, de l'influence de la motivation, de la façon d'exprimer une émotion et de nombreux autres comportements.

Les enseignants l'observent chaque jour, l'état de préparation du sujet influe sur l'acquisition. Ils constatent que certains élèves semblent avoir suivi une évolution qui les prépare à l'acquisition de certains types de matériaux, les laissant peu aptes à apprendre d'autres comportements et les prédisposant à ne pas en apprendre certains autres. Ce point de vue pourrait expliquer pourquoi, chez des catégories d'élèves, certains types d'apprentissages s'effectuent plus facilement tandis que certains autres progressent très difficilement.

1.8 Les facteurs généraux influant sur l'acquisition

Les éducateurs et les psychologues consacrent beaucoup de temps et d'énergie pour essayer de trouver des facteurs facilitant ou entravant l'acquisition de nouveaux comportements. Cette partie de notre exposé souligne certaines des découvertes les plus importantes à cet égard, permettant ainsi de détailler davantage sur le plan opérationnel, la condition d'apprentissage retenue plus tôt.

LE DEGRE D'APPRENTISSAGE

Il est possible d'établir un critère ou un seuil de performance. Si le sujet continue à s'exercer même après avoir atteint ce critère, il effectue un surapprentissage.

Le surapprentissage est habituellement rapporté en termes de pourcentages établis à l'aide du temps ou du nombre d'essais de surapprentissage en prenant comme base de comparaison le temps ou le nombre d'essais nécessaires pour effectuer l'apprentissage initial.

Les recherches ont montré que la loi des rendements décroissants s'applique au surapprentissage. Tout apprentissage au-delà de 200 pour cent semble produire une amélioration très minime. Le surapprentissage aide à accroître l'acquisition et la rétention des réponses, mais il faut tout de même s'assurer que les réponses pratiquées sont bien les réponses désirées.

En général, l'apprentissage échelonné, c'est-à-dire par blocs de pratique entrecoupés de périodes de repos, semble améliorer les résultats de l'apprentissage. Lorsque l'apprentissage est concentré, c'est-à-dire que les séances d'apprentissage sont regroupées, la performance en souffre.

L'APPRENTISSAGE GLOBAL ET L'APPRENTISSAGE PARTIEL

L'acquisition d'un comportement nouveau peut se faire selon deux approches différentes: la première consiste à apprendre la totalité du comportement en une seule fois (méthode globale) et la seconde à n'apprendre qu'une partie du comportement à chaque fois (méthode partielle). Selon la

méthode partielle, le sujet peut diviser le comportement en plusieurs unités, les étudiant chacune séparément puis essayer de les rassembler uniquement après les avoir apprises individuellement. Le sujet peut aussi utiliser une procédure cumulative en apprenant d'abord une unité, puis une seconde avec la première, puis en apprenant une troisième avec les deux premières et ainsi de suite. Cette méthode s'appelle méthode progressive-partielle.

Pour déterminer laquelle de ces méthodes utiliser, il faut tenir compte du comportement à apprendre, car certaines tâches se prêtent plus à une méthode qu'à une autre.

Un sujet qui joue un rôle actif au cours de l'apprentissage obtient généralement de meilleurs résultats qu'un sujet passif. Ce résultat est illustré dans l'enseignement lorsque l'étudiant récite ce qu'il a appris. En effet, réciter ou discuter activement d'un nouveau comportement a plus de chances de favoriser l'acquisition de ce comportement qu'une simple lecture passive.

Cette démarche active implique cependant une période de "réchauffement". Il semble que pour certaines tâches, une phase initiale d'adaptation et d'introduction soit nécessaire avant qu'un apprentissage puisse avoir lieu.

1.9 L'apprentissage verbal

L'emploi des mots acquis, base de l'apprentissage verbal, semble être un comportement spécifique à l'espèce humaine. L'étendue de la communication humaine semble presque infinie en raison même de cette capacité unique. Dans cette partie, l'accent est mis sur les méthodes d'étude et les facteurs qui influent sur l'acquisition verbale.

Plusieurs facteurs entrent en jeu dans l'acquisition d'un comportement verbal. Certaines des influences les plus importantes sont présentées ici.

A) La ressemblance

Certains comportements verbaux sont appris et retenus facilement à cause de leur ressemblance avec d'autres comportements appris par le passé. Dans l'apprentissage verbal, la ressemblance peut être fondée sur des propriétés physiques (généralisation primaire du stimulus) sur la signification des éléments à apprendre (généralisation secondaire du stimulus), ou sur une association personnelle quelconque effectuée par le sujet.

B) La signification du comportement

Les recherches ont montré qu'il est plus facile d'ap-

prendre et de retenir un comportement verbal jugé significatif qu'un comportement considéré comme ayant peu de sens.

C) L'imagerie

L'imagerie fait appel à la puissance évocatrice d'un stimulus. En général, il est plus facile de créer des images mentales à partir de stimuli concrets qu'à partir de stimuli abstraits. L'acquisition de mots hautement évocateurs se fait plus rapidement que l'apprentissage de mots suscitant peu d'images mentales. Cette constatation s'applique surtout à la méthode par association de paires, l'utilisation de stimuli hautement évocateurs favorisant l'apprentissage des paires.

D) L'organisation

L'organisation est un facteur qui peut influer tant sur l'acquisition que sur le rappel. Elle peut être soit inhérente au comportement ou soit élaborée par le sujet. Plus le comportement est organisé, plus l'acquisition et le rappel de ce comportement s'en trouvent amélioré en autant que l'organisation soit logique et qu'elle ne contredise aucun autre élément du comportement. Ceci semble vrai surtout si le sujet prend une part active dans l'organisation du

comportement.

Conclusion

En résumé, la recherche d'une amélioration dans les apprentissages en classe passe par un examen attentif des quelques éléments fondamentaux qui ont un impact sur la pédagogie en milieu scolaire.

Des trois types de motivation de l'individu énoncés précédemment, le dernier " les motivations apprises " touche le besoin de stimulation qui fait référence aux niveaux et aux genres d'activités sensorielles ou perceptuelles nécessaires à tout individu. Bien que ce besoin de stimulation semble être inné, l'individu doit veiller à le satisfaire pour continuer à vivre. La motivation apprise, souvent appelée motivation sociale, parce qu'elle se développe à partir d'interactions sociales ou environnementales, progresse à partir de récompenses et de punitions distribuées par le milieu social.

Parmi les différentes théories de la motivation, la mieux appropriée dans le contexte actuel semble être la motivation reliée à l'objet. A ce sujet, un important courant d'idée maintient une influence considérable sur la pensée occidentale en pédagogie: le béhaviorisme. Cette école de pensée se classe

dans les théories de la motivation reliées à l'objet parce que c'est en reliant telle récompense à tel objet ou stimulus que l'on amène un sujet à se mouvoir dans le sens désiré, à être motivé. Par ailleurs la motivation ou la stimulation à apprendre est un facteur qui influence tout le processus de l'apprentissage. La condition fondamentale pour qu'un apprentissage soit efficace. c'est qu'il y ait un désir et une volonté d'apprendre. C'est le rôle du maître de faire vouloir l'élève parce que sans la mobilisation de toute son énergie, sans un intérêt en quelque sorte vital, les résultats s'avèrent aléatoires, minimes et passagers.

Plusieurs facteurs influent sur l'apprentissage dont l'organisation du comportement en classe. En effet, plus le comportement est organisé, plus l'acquisiton et le rappel de ce comportement s'en trouvent améliorés en autant que l'organisation soit logique et qu'elle ne contredise aucun autre élément du comportement.

Quelle que soit notre conception de l'éducation, notre rôle est d'aider des personnes à acquérir les comportements jugés importants pour atteindre les buts et les objectifs visés. La spécification des comportements à modifier permet non seulement de définir les apprentissages à réaliser mais aussi de décrire les progrès réalisés et d'évaluer des interventions éducatives.

Ces constations nous amènent à examiner de plus près la conception béhavioriste de l'apprentissage. Ainsi, pour appliquer adéquatement toutes les techniques de l'approche béhaviorale, il est préférable de connaître ces méthodes raffinées de fonctionnement. Or, c'est dans cette optique que nous avons structuré notre présent chapitre.

CHAPITRE II

L'amélioration des apprentissages: L'approche béhaviorale

Le premier chapitre a fait ressortir la multiplicité des modèles théoriques susceptibles d'expliquer des concepts tels que l'apprentissage ou la motivation. Ce deuxième chapitre s'attache à la présentation plus détaillée d'un de ces modèles: l'approche béhaviorale développée principalement par Skinner (1968).

Dans ses grandes lignes, la présente démarche expose tout d'abord quelques notions sur la conception béhavioriste de l'apprentissage. Viennent ensuite les cinq phases d'application basées sur les fondements théoriques et expérimentaux de l'analyse et de la modification du comportement. Pour terminer, nous examinons le modèle d'analyse de cette approche ainsi que ses nombreux principes d'applications.

2.1 La conception béhavioriste de l'apprentissage

Selon Skinner (1968), le modèle d'apprentissage fait appel à la manière d'augmenter la fréquence d'un nouveau comportement chez un individu au moyen de renforcement. Dans le conditionnement opérant, la réponse (le comportement) agit sur l'environnement pour engendrer des consé-

quences. Les conséquences (ou résultats) sont donc en rapport direct avec l'émission d'une réponse. Elles prennent la forme de renforcements positifs ou négatifs de cette réponse. On peut concevoir le stimulus et le renforcement comme des variables indépendantes et la réponse comme une variable dépendante. La réponse peut être considérée comme une unité de comportement. Toujours selon Skinner, le renforcement doit suivre immédiatement la réponse pour être plus effectif.

Selon Granger et al (1972), l'application systématique d'un programme de renforcement peut, selon les circonstances, prendre différentes formes. Dans certaines situations, une bonne distribution de renforçateurs sociaux tels que l'approbation et l'attention du professeur est suffisantes. Par contre, dans d'autres situations plus détériorées, des renforçateurs matériels sont nécessaires du moins au début de l'intervention. Pour une certaine catégorie d'enfants, il faut prévoir des renforçateurs matériels à leurs comportements durant toute leur scolarité, mais pour la majorité des enfants, une distribution adéquate de renforçateurs sociaux suffit.

La phase initiale dans une démarche d'apprentissage de nouveaux comportements peut exiger l'utilisation de renforçateurs matériels mais le but est de passer lorsque le mo-

ment est propice à ces renforçateurs sociaux et ensuite, à un renforçateur intrinsèque à l'apprentissage lui-même.

L'enseignement programmé est un exemple qui illustre bien ces préoccupations. En effet, l'accent y est placé sur le contrôle du stimulus. Il est alors facile d'identifier les propriétés du stimulus et du renforcement. Le stimulus principal est le "curriculum" ou le cursus. Le renforcement vient de la connaissance de l'état de la réponse correcte ou incorrecte. Contrairement à ce qui se passe en enseignement programmé dans les interventions pédagogiques habituelles en classe, il est plus difficile d'identifier les renforcements qui doivent être plus nombreux et qui sont cependant plus difficiles à céduler.

Bien qu'on enlève tout stimulus aversif dans l'environnement en rendant le système social plus coopératif, le professeur demeure l'initiateur et le contrôleur du processus d'enseignement. A noter que les renforcements sont intrinsèques dans le modèle d'enseignement programmé sous forme d'apprentissage actif et de confirmation.

Lors de la planification de l'enseignement, il est possible de programmer les renforcements. Les actions du professeur sont soigneusement déterminées en se conformant aux principes du conditionnement opérant et en mettant au

point des cédules détaillées de renforcement. La situation d'apprentissage est initiée par le professeur et appelle une confirmation de celui-ci.

La tâche la plus difficile dans l'application d'un programme de renforcement, c'est le "design" du matériel programmé en un tout organisé et logique. Il faut une somme énorme de travail. Entre en jeu tout ce qui est objectif spécifique de comportement, évaluation critériée, objectifs terminaux, compétence à l'entrée, etc. Voici d'ailleurs une description plus détaillée des divers éléments de ce "design".

2.2 La mise en application: 5 phases

PHASE 1: Spécifier la performance finale (l'objectif)
-définir le comportement visé et ses résultats et prévoir les façons de le mesurer.

PHASE 2: Evaluer et détailler tous les aspects du comportement.

PHASE 3: Formuler les contingences.
-Décider de l'environnement
-Choisir les renforcements et leur fréquence.
-Finaliser le plan de modification du comporte-

ment.

PHASE 4: Mettre en application le programme.

PHASE 5: Evaluer le programme

-Mesurer les réponses

-Revenir à la situation première, mesurer et réappliquer le programme de contingences (si nécessaire).

Un examen appronfondi des caractéristiques et des conditions d'application d'un programme de renforcement des apprentissages en classe démontre clairement ses avantages et ses limites. Voici une liste de ce qui semble le plus important.

1. Il s'agit essentiellement d'une forme de Thérapie expérimentale.
2. Le programme produit des résultats observables et mesurables.
3. Il amène le professeur à préciser ce qu'il veut obtenir comme le comportement approprié et ce qu'il veut éliminer comme comportement inapproprié.
4. Il cherche à préciser la relation entre les facteurs du milieu et du comportement.
5. Il s'avère efficace dans plusieurs formes

d'interventions.

6. Il oblige à une rigueur méthodologique.
7. C'est une méthode très efficace par rapport au but visé.
8. Il peut aider les timides (ignorer les comportements mauvais, appuyer les bons).
9. Il tend à définir tous ses concepts de façon à ce qu'ils soient vérifiables expérimentalement.
10. Dans chaque cas, il y a développement d'une stratégie explicite de thérapie.
11. Les buts de la procédure de la modification du comportement sont toujours définis à l'avance par une analyse fonctionnelle des comportements du sujet (niveau opérant).
12. Les techniques du conditionnement opérant augmentent la production verbale d'enfants inhibés et corrigent les troubles d'articulation.
13. L'analyse et la modification de comportement impliquent des instruments de mesure précis et objectifs.
14. Le programme permet de voir l'évolution de l'intervention et de mesurer son efficacité.
15. Il permet d'impliquer l'élève dans la sélection des concepts qui seront renforcés et dans l'élaboration des contingences de renforcement.

16. Il y a possibilité d'impliquer les parents dans l'une ou l'autre des diverses formes d'interventions.
17. Il fait connaître à l'élève des expériences de succès qui développent chez lui une confiance à réaliser différents apprentissages scolaires.
18. En assurant un contrôle des contingences, l'élève peut apprendre à son propre rythme.
19. L'enseignant est sécurisé parce qu'il peut contrôler les séquences d'apprentissage et la planification de son enseignement.

2.3 Les fondements théoriques de l'analyse et de la modification du comportement

Selon Plante et Côté (1978), quelle que soit notre conception de l'éducation, notre rôle est d'aider des personnes à acquérir les comportements jugés importants pour atteindre les buts et les objectifs visés. La spécification des comportements à modifier permet non seulement de définir les apprentissages à réaliser, mais aussi de décrire les progrès réalisés et d'évaluer l'efficacité des interventions éducatives.

Pour définir un comportement sous forme de mouvement observable, on doit décrire ce que quelqu'un fait ou dit, ce

que l'on voit ou entend lorsqu'il agit. On peut alors décrire le changement physique qui constitue ce mouvement, ou décrire le produit de ce mouvement.

Au cours d'une analyse béhaviorale, il est préférable de définir le comportement à modifier en fonction des acquisitions à réaliser, plutôt qu'en fonction des agirs à faire disparaître. Pour définir un mouvement d'une façon observable, on doit décrire le changement physique qui caractérise ce mouvement ou décrire le produit de ce mouvement.

De plus, pour observer le progrès réalisé dans l'apprentissage, il faut être capable de compter la fréquence d'apparition de ce comportement chez une personne ou un groupe de personnes, d'une étape à l'autre de l'intervention de modification du comportement. A cette fin, il faut, en plus de décrire le comportement sous forme de mouvement observable, le décrire d'une façon mesurable. En définitive, tout comportement devant faire l'objet d'une analyse béhaviorale doit donc être défini sous forme de mouvement observable et mesurable.

La conception béhavioriste de l'apprentissage, en tant que science du comportement, se préoccupe de formuler les lois qui régissent les "agirs" humains. Elle nous permet d'affirmer qu'il est plus facile de comprendre les compor-

tements humains si on analyse leur environnement.

Beaucoup de comportements humains impliquent de la part d'un individu des mouvements spécifiques en réponse à un stimulus ou une combinaison de stimuli présents dans son environnement.

Pour comprendre les comportements humains, il est nécessaire de décrire les interactions, c'est-à-dire les influences réciproques qui existent entre une unité de comportement donnée, appelée réponse et une stimulation de l'environnement. Il importe donc de distinguer la réponse qui est émise par une personne des circonstances dans lesquelles elle apparaît et des événements ou des stimulations qui se produisent soit avant, soit pendant, soit après son apparition. Il faut de plus vérifier s'il existe un lien entre un événement ou une stimulation dans l'environnement de l'organisme et la fréquence d'émission de cette réponse.

Lorsque l'on constate que le débit d'une réponse, c'est-à-dire que sa fréquence ou son intensité, par unité de temps, varie en fonction de la fréquence avec laquelle un événement ou une stimulation apparaît dans l'environnement, on peut conclure qu'il existe un lien entre cette réponse et cet événement ou cette stimulation. Egalement, lorsque la fréquence d'apparition d'un événement ou d'une stimulation

varie en fonction du débit d'apparition d'une réponse, on arrive à la même conclusion: il existe un lien entre cette réponse et cet événement ou cette stimulation dans l'environnement. L'organisme a alors appris à émettre cette réponse en présence d'un stimulus donné.

De plus, les stimuli reliés à une réponse permettent de prédire quand et où cette réponse a le plus de possibilité de se reproduire. Ils permettent de définir les conditions dans lesquelles on pourra augmenter ou diminuer le débit d'une réponse, en augmenter ou en diminuer la durée, la maintenir dans le répertoire d'un individu, en contrôler le moment d'apparition, etc.

La "possibilité de prévoir un changement dans le débit d'une réponse en présence d'un stimulus donné", constitue l'hypothèse fondamentale sur laquelle s'appuie l'étude du comportement. Elle permet de vérifier le principe premier de la conception béhavioriste de l'apprentissage: le comportement est contrôlé par des stimuli de l'environnement.

L'étude des comportements humains nécessite alors:

1. Une définition précise de la réponse ou de la performance observée chez le sujet;
2. Une analyse des événements ou des stimulations qui se produisent, soit avant, soit après l'émission

d'une réponse;

3. Une vérification de l'interaction entre ces événements ou ces stimulations dans l'environnement du sujet et le débit ou la probabilité d'apparition de cette réponse.

Pour analyser un comportement, il faut vérifier les liens qui existent entre des événements ou des stimulations, c'est-à-dire des changements dans l'environnement de l'organisme et le débit d'une réponse. Tout changement dans l'environnement d'un organisme qui suit une réponse et qui influence son débit d'apparition constitue une conséquence.

Pour analyser la conséquence qui se produit en relation avec une réponse, il s'agit d'abord de décrire l'environnement avant l'émission de cette réponse. Il faut ensuite décrire l'environnement après l'émission de cette réponse et comparer ces deux situations pour identifier s'il y a eu changement dans l'environnement de cet organisme. Il faut de plus démontrer que ce changement dans l'environnement, qui suit la réponse, contrôle le débit d'apparition de cette réponse.

La conséquence ou le changement dans l'environnement peut impliquer soit la présentation d'un stimulus à la suite d'une réponse, soit le retrait d'un stimulus à la suite

d'une réponse. Il y a présentation d'un stimulus à la suite d'une réponse lorsque l'observation de l'environnement de l'organisme avant l'émission de la réponse ne permet pas de noter la présence de ce stimulus et lorsque l'observation de l'environnement, à la suite de la réponse, permet de noter la présence de ce stimulus.

Il y a retrait d'un stimulus à la suite d'une réponse lorsque l'observation de l'environnement de l'organisme, avant l'émission d'une réponse, permet de noter la présence de ce stimulus et lorsque l'observation de l'environnement, à la suite de la réponse, permet de noter l'absence de ce stimulus.

Pour décrire la conséquence qui est attachée à une réponse, il faut:

1. décrire la réponse dont on modifie le débit d'apparition;
2. décrire le changement qui se produit dans l'environnement de l'individu qui émet cette réponse en comparant les conditions de l'environnement présentes avant l'émission de cette réponse avec les conditions présentes après l'émission de cette réponse;
3. identifier si ce changement implique la présentation d'un stimulus à la suite de la réponse ou bien le

retrait d'un stimulus à la suite de cette réponse;

4. vérifier si ce changement dans l'environnement de l'individu exerce un contrôle sur le débit de la réponse.

Un changement dans l'environnement d'un individu contrôle, à titre de conséquence, le débit d'une réponse lorsque l'apparition de cet événement permet d'expliquer le maintien du débit de la réponse ou lorsqu'un changement dans le mode d'apparition de cet événement permet d'expliquer le changement dans le débit de la réponse.

La possibilité de prévoir le débit d'une réponse, suite à l'application d'une conséquence, constitue un principe, qui peut s'énoncer de la façon suivante: le comportement est en grande partie contrôlé par ses conséquences.

Le changement dans le débit d'apparition d'une réponse dépend en grande partie de la relation existant entre l'émission de cette réponse et l'application d'une conséquence. Cette relation s'appelle lien de dépendance. Il implique un rapport conditionnel du type suivant: si et seulement si, telle réponse est émise selon telles conditions temporelles physiques, alors il y a application de telle conséquence.

Pour respecter la définition du lien de dépendance en-

tre une réponse et une conséquence, il est nécessaire que la conséquence soit appliquée après l'émission de la réponse.

Pour respecter la définition du lien de dépendance entre une réponse et une conséquence, il est nécessaire de spécifier, au préalable, les conditions temporelles et/ou physiques que doit respecter la réponse pour qu'elle soit suivie d'une conséquence donnée.

La définition des conditions temporelles d'une réponse implique, d'une façon générale, que l'on spécifie à quel moment ou à l'intérieur de quelle période de temps l'étudiant doit donner la réponse. Les conditions physiques par contre impliquent que l'on spécifie la quantité de réponses exigées.

Même si une conséquence suit une réponse, il faut de plus qu'elle suive immédiatement l'apparition de cette réponse pour éviter que des comportements non recherchés se produisent entre l'apparition de la réponse et l'application de la conséquence. Si on ne respecte pas la condition d'immédiateté, il y a risque que le sujet apprenne à émettre des comportements non souhaités, suite à une relation accidentelle avec la présentation ou le retrait d'un stimulus. Il y aurait alors apprentissage d'un comportement superstitieux puisqu'il n'y a pas de relation de dépendance, définie par

l'expérimentateur, entre l'apparition de ces comportements et la présentation ou le retrait d'un stimulus.

Une réponse précédée d'un stimulus peut être suivie ou non d'une conséquence donnée. Si un organisme a tendance à émettre plus souvent une réponse en présence d'un stimulus antécédent et tend à ne pas émettre cette réponse en présence d'autres stimuli antécédents, il y a alors apprentissage d'une discrimination.

Le stimulus antécédent en présence duquel une réponse est suivie d'une conséquence est appelé stimulus discriminatif. Par contre, le stimulus en présence duquel une réponse n'est suivie d'aucune conséquence est appelé stimulus delta.

Pour amener quelqu'un à discriminer les circonstances dans lesquelles il doit émettre une réponse donnée, il est recommandé d'appliquer un procédé de renforcement lorsque cette réponse est donnée en présence d'un stimulus défini (circonstances appropriées) et d'appliquer le procédé d'extinction lorsque cette réponse est émise en présence d'autres stimuli (circonstances inappropriées).

Le procédé qui cause une augmentation du débit d'une réponse en présence d'un stimulus antécédent donné et qui

cause une extinction de cette réponse en présence des autres stimuli antécédents obéit au principe du renforcement différentiel.

Ce principe est un objectif que les éducateurs visent dans le contexte scolaire. Ainsi, ils visent à ce que les apprentissages réalisés en classe soient utilisés dans différentes situations de la vie courante ou soient utilisés pour faciliter d'autres apprentissages scolaires.

Ainsi, pour faciliter l'apprentissage d'une généralisation d'un stimulus, il s'agit de mettre en évidence la (les) caractéristique(s) commune(s) à une classe de stimuli donnés.

Une chaîne de réponses est l'émission d'une séquence de réponses intermédiaires se succédant dans un ordre donné jusqu'à la réponse finale qui, elle, est suivie d'une conséquence donnée. Chaque réponse intermédiaire de la chaîne produit un changement dans l'environnement, qui implique souvent une sensation interne de l'exactitude du geste, lequel sert de stimulus discriminatif annonçant que la réponse suivante peut être émise et ainsi de suite et jusqu'à ce que la réponse terminale soit suivie de la conséquence.

2.4 Le modèle d'analyse du comportement

La description d'un comportement dans une relation fonctionnelle avec l'environnement exige que, au préalable, on définisse la réponse faisant l'objet d'une intervention, la conséquence attachée à cette réponse, le lien de dépendance qui relie la conséquence et la réponse et enfin, l'effet qu'a cette conséquence sur le débit de la réponse.

Dans le but d'évaluer la pertinence d'appliquer un procédé de modification du comportement, il faut d'abord analyser le comportement-problème. Cette analyse doit permettre de situer le comportement en relation fonctionnelle avec son environnement.

Suite à la réalisation d'une analyse béhaviorale, on doit évaluer la pertinence d'une intervention en vue de modifier le comportement-problème et, le cas échéant, procéder au choix du procédé de modification du comportement à appliquer.

Le processus de prise de décision relatif à la pertinence d'une intervention peut se faire en trois étapes:

1. la recherche d'informations relatives au comportement-problème;
2. la définition des objectifs d'apprentissage;

3. l'évaluation de la pertinence des objectifs visés.

Le but de cette recherche d'informations est de déterminer si réellement il y a un comportement-problème en cause et, le cas échéant, à qui profitera le changement de comportement à savoir: au sujet lui-même, à son environnement ou à la fois au sujet et à son environnement.

Il s'agit de définir les objectifs d'apprentissage que cette personne doit atteindre pour que l'intervention soit un succès. Les énoncés d'objectifs doivent posséder de façon implicite une description:

1. de la réponse que l'on désire voir apparaître sous forme d'un verbe d'action;
2. de la situation dans laquelle cette réponse devra être émise;
3. des critères permettant d'évaluer quand l'objectif est atteint.

Suite à l'analyse béhaviorale, à la mesure initiale du comportement-problème et au processus de décision concernant la pertinence d'une intervention, on procède à la recherche d'informations relatives au choix du procédé de modification du comportement à appliquer.

Cette recherche doit d'abord se faire en fonction des

objectifs d'apprentissage poursuivis ou du changement de comportement attendu à la fin de l'intervention. Il doit donc tenir compte de la réponse-cible, des stimuli disponibles pour favoriser le succès de l'intervention (stimuli antécédents et conséquences) et des dispositions et conditions internes du sujet. Le choix du procédé permet, en définitive, de spécifier les conditions d'application d'une conséquence.

Ce n'est qu'à partir de l'observation des changements provoqués par l'intervention au niveau du débit de la réponse, de son intensité ou de sa durée, que l'on peut s'assurer que l'on applique tel ou tel procédé. Tant qu'on ne connaît pas le type de changement amené par le biais d'une intervention dans le débit de la réponse du sujet, on ne peut que faire des hypothèses quant à l'application de tel ou tel procédé.

2.5 Les techniques expérimentales

1. Les techniques d'observation et d'enregistrement du comportement

Il existe généralement trois façons d'observer ou d'enregistrer un comportement:

A) L'enregistrement automatique

C'est l'enregistrement effectué à l'aide d'un appareil mis en marche directement par l'activité d'un organisme.

B) L'enregistrement d'un produit permanent

Cette technique d'observation consiste à enregistrer la trace d'un comportement. Ceci peut se faire à l'aide d'un magnétophone, pour la voix, à l'aide d'un film pour les gestes d'une personne, à l'aide d'un texte écrit pour les problèmes de mathématiques, par exemple.

C) L'enregistrement par observation

Cette technique d'enregistrement des observations peut se faire de six façons:

L'observation systématique

On dit que l'observation est systématique lorsqu'on enregistre tout ce qui se produit dans une situation donnée.

L'observation de type événementiel

Cette technique d'observation consiste à cumuler la fréquence ou le nombre de fois qu'un événement ou un comportement particulier se produit.

L'observation de la durée

Cette technique d'observation consiste à mesurer le temps de latence entre un stimulus et une réponse ou à mesurer sa durée d'émission.

L'observation par intervalle

Cette technique consiste à observer si un comportement apparaît ou n'apparaît pas à l'intérieur d'un intervalle "x" de temps et ensuite à calculer le nombre de fois, le pourcentage ou la durée de ce comportement pour l'ensemble des intervalles.

L'observation par échantillon de temps

C'est la technique d'enregistrement qui consiste à observer si un comportement est émis ou non à la fin d'un intervalle de temps "x" et à calculer, pour l'ensemble de ces intervalles, la fréquence, le pourcentage ou la durée de ce comportement.

L'observation d'une activité planifiée

Cette technique consiste à compter à la fin d'un intervalle de temps "x", le nombre de personnes engagées dans une activité donnée.

2. La définition opérationnelle

La définition opérationnelle est la technique qui permet de décrire un comportement d'une façon précise, c'est-à-dire une description permettant une observation qui est indépendante des perceptions subjectives des observateurs ou des incidences.

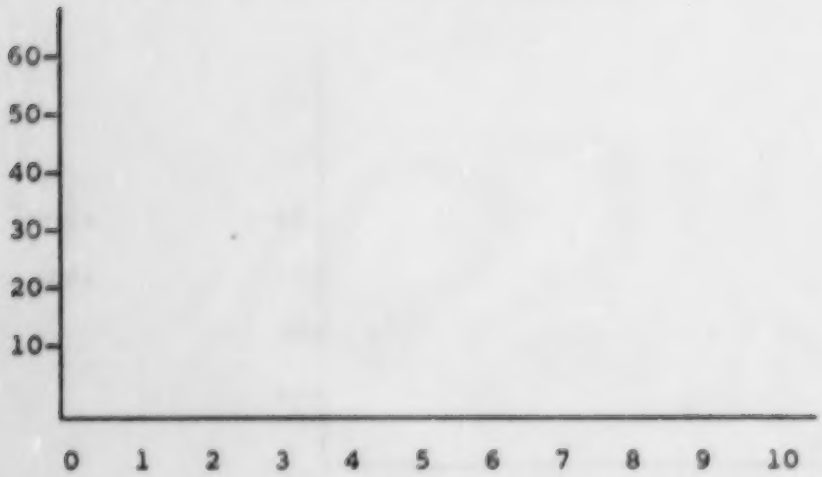
Cette technique nécessite de plus une définition de l'opération que doit poser l'observateur pour enregistrer le comportement. Celle-ci est ordinairement identifiée lorsque l'on spécifie la technique de mesure qui doit être utilisée. La description d'un comportement impliquant un mouvement observable et mesurable, de même que la description de l'opération que doit poser l'observateur constituent les critères internes essentiels d'une définition opérationnelle.

De plus, la valeur ou la précision d'une définition opérationnelle peut, jusqu'à un certain point, se mesurer. Cette mesure s'effectue par le calcul d'un indice de fiabilité. Celui-ci est le degré d'accord obtenu entre des observateurs indépendants qui enregistrent le(s) même(s) comportement(s), chez le(s) même(s) sujet(s), au même moment, dans la même situation et avec la même technique de mesure. Un indice de fiabilité de 80% et plus constitue le critère externe essentiel d'une définition opérationnelle.

3. Les techniques de représentation graphique

Dans le but de visualiser et de communiquer les résultats obtenus suite à la mesure d'un comportement, les béhavioristes empruntent aux sciences expérimentales des techniques de représentation graphique.

Le graphique se construit à l'aide de deux axes qui se touchent en un point appelé origine (figure 1).



Unité d'observation: minutes, heures, sessions, etc.

Fig. 1: Les éléments fondamentaux d'un graphique

La ligne verticale constitue l'axe des "Y" ou l'ordonnée, alors que la ligne horizontale constitue l'axe des "X" ou l'abscisse. Pour visualiser et communiquer les résultats d'observation, par convention, on indique sur l'axe des "Y" ou l'ordonnée, le produit de l'observation (fréquence, pourcentage, moyenne, etc) et sur l'axe des "X" ou l'abscisse, on décrit l'unité d'observation (minutes, heures, sessions, jours, etc.)

A) <u>Le filtrage d'un graphique</u>

Par convention, on identifie un graphique par un

titre décrivant de façon précise et concise le comportement observé et, selon le cas, la durée et le moment des sessions d'observation. Le titre est placé sous le graphique de la façon suivante:

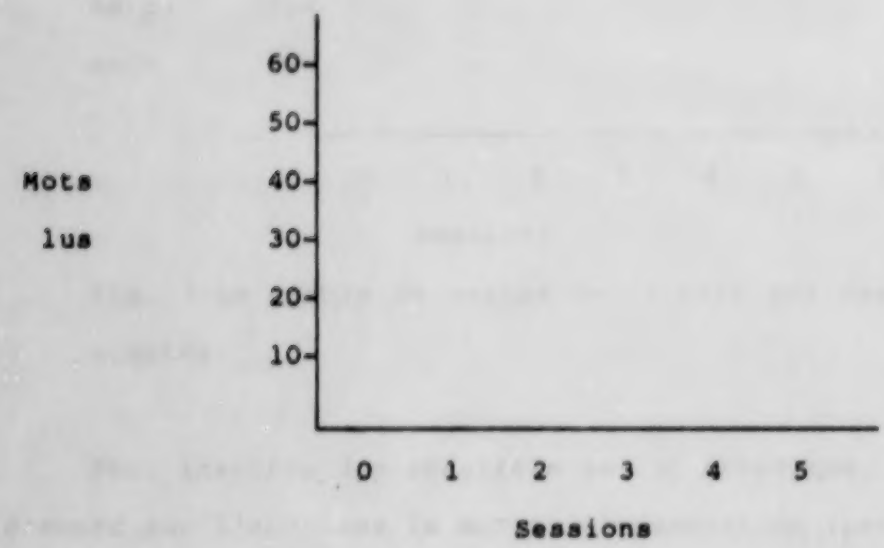


Fig. 2-Le nombre de mots lus par René à chaque session d'observation de deux minutes.

B) Sur le graphique conventionnel l'axe "Y" ou ordonnée est utilisé pour inscrire le produit de l'observation (des fréquences, des durées, des densités, etc.) L'axe "X" ou abscisse est utilisé pour décrire l'unité d'observation (secondes, minutes, heures, sessions, jours, etc.). L'information placée en ordonnée montre habituellement une progression en quantité (0,10,20, 30,40..) tandis que l'abscisse montre une progression dans le temps (1re session, 2e session; 1re semaine, 2e

semaine, etc. Figure 3)

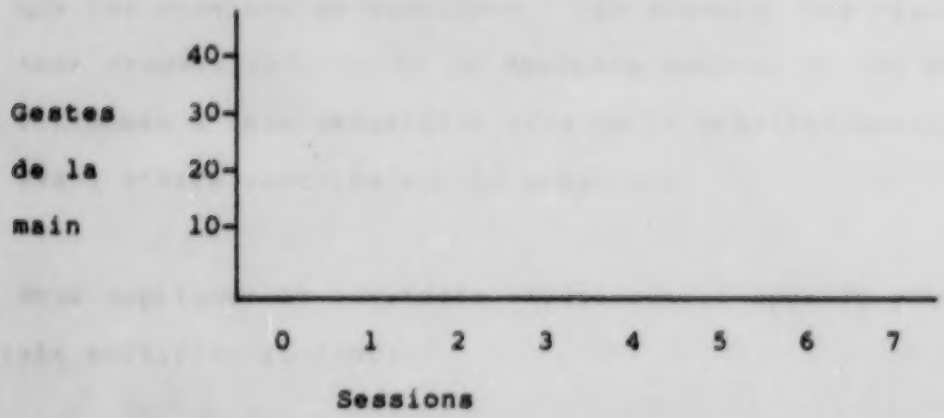


fig. 3-Le nombre de gestes de la main par session de 5 minutes.

Pour inscrire des résultats sur un graphique, on repère d'abord sur l'abscisse le moment d'observation (par exemple: 1re session, 2e session ou 3e session). De ce point, on remonte parallèlement à l'ordonnée jusqu'à l'endroit de l'échelle correspondant à la valeur des observations effectuées.

C) <u>Le graphique cumulé</u>

Le graphique cumulé se construit de la même façon que le graphique conventionnel sauf que la courbe commence toujours au point zéro (0) de l'abscisse et de l'ordonnée. Pour placer des points dans ce graphique, il faut cependant non pas rapporter tels quels les résultats obtenus à chaque session d'observation, mais

les additionner les uns aux autres au fur et à mesure que les sessions se succèdent. Par exemple, les résultats recueillis lors de la deuxième session seront additionnés à ceux recueillis lors de la première session avant d'être inscrits sur le graphique.

Pour appliquer la stratégie expérimentale appelée phase initiale multiple, il faut:

A) enregistrer en même temps la mesure initiale de plusieurs comportements d'un sujet ou d'un groupe, ou enregistrer le même comportement chez plusieurs individus ou groupes, ou bien encore enregistrer le même comportement chez un même sujet ou un même groupe dans des situations différentes;

B) appliquer les conditions expérimentales au premier comportement (ou, selon le cas, au premier individu ou dans la première situation) jusqu'à ce que le débit de la réponse se stabilise au niveau visé, tout en continuant la mesure du niveau initial du deuxième comportement (ou, selon le cas, du deuxième individu ou dans la deuxième situation);

C) appliquer les mêmes conditions expérimentales au deuxième comportement (ou, selon le cas, au deuxième individu ou dans une deuxième situation) jusqu'à ce que le débit de la réponse se stabilise au niveau visé. En

même temps, on continue à appliquer les conditions expérimentales au premier comportement (ou , selon le cas, au premier individu ou dans la première situation) tout en continuant à enregistrer la mesure initiale du troisième comportement (ou selon le cas, du troisième individu, ou dans la troisième situation);

D) appliquer la même démarche pour les autres comportements) (ou, selon le cas, pour les autres individus ou dans les autres situations) jusqu'à ce que le débit de la réponse se stabilise au niveau visé.

2.6 Les principes d'application

Tout procédé de modification du comportement implique, d'une part, le contrôle des conséquences attachées à une réponse et, d'autre part, la mesure des effets de ces conséquences sur le débit de cette réponse. Les conséquences attachées à une réponse peuvent prendre la forme d'une présentation d'un stimulus à la suite de cette réponse ou prendre la forme d'un retrait d'un stimulus à la suite de cette réponse.

Les effets de l'application d'une conséquence peuvent s'observer, soit par une augmentation du débit de cette réponse, soit par une diminution du débit de cette réponse.

Le procédé de modification du comportement dont l'application cause une augmentation du débit d'une réponse, grâce à la présentation d'un stimulus, à la suite de cette réponse obéit au principe du renforcement par présentation d'un stimulus ou renforcement positif.

Pour identifier le procédé de renforcement par présentation d'un stimulus, il faut:

1. décrire la réponse que l'on veut modifier;
2. identifier si l'intervention expérimentale implique la présentation d'un stimulus ou le retrait d'un stimulus à titre de conséquence à cette réponse;
3. identifier si l'effet de cette intervention implique une augmentation ou une diminution du débit de cette réponse.

Il faut se rappeler qu'un événement est qualifié de stimulus uniquement si on démontre expérimentalement son influence sur le débit d'une réponse.

Tout procédé de modification du comportement implique, d'une part, le contrôle des conséquences attachées à une réponse et, d'autre part, la mesure des effets de ces conséquences sur le débit de cette réponse.

Les conséquences attachées à une réponse peuvent prendre la forme d'une présentation d'un stimulus à la suite de cette réponse ou prendre la forme d'un retrait d'un stimulus à la suite de cette réponse.

Les effets de l'application d'une conséquence peuvent s'observer, soit par une augmentation du débit d'une réponse, soit par une diminution du débit de cette réponse.

Le procédé de modification du comportement, dont l'application cause une diminution du débit d'une réponse grâce à la présentation d'un stimulus à la suite de cette réponse, obéit au principe de la punition par présentation d'un stimulus.

Le procédé de modification du comportement dont l'application cause une diminution du débit d'une réponse et éventuellement la disparition de cette réponse du répertoire d'un sujet, suite à l'absence de la conséquence qui la contrôle, obéit au principe de l'extinction. Ce procédé implique donc une coupure du lien de dépendance entre l'émission d'une réponse et l'application d'une conséquence.

Le procédé de modification du comportement qui cause l'extinction d'une réponse, grâce au renforcement d'une autre réponse, obéit au principe du renforcement d'un compor-

tement incompatible.

Une bonne façon d'éliminer les comportements de distraction ou d'indiscipline est d'augmenter le débit d'apparition des comportements d'attention, de discipline, de participation à la tâche, etc. La meilleure façon d'éteindre les comportements de non-motivation, tels le peu d'intérêt et les mauvais résultats scolaires, est d'attribuer des tâches à la portée des étudiants et d'augmenter leur participation à ces tâches, de souligner leurs performances correctes, de mettre en évidence leur progrès, etc.

Le façonnement est un autre procédé qui implique l'application de renforcement par présentation d'un stimulus pour chaque nouvelle approximation de la réponse terminale visée et l'application du procédé d'extinction pour les approximations précédemment apprises par le sujet. Ainsi, au terme de l'intervention, seule la réponse terminale est suivie de la conséquence, alors que les approximations précédentes, subissent le procédé d'extinction. Il s'agit ici d'une forme de renforcement différentiel.

Pour appliquer le procédé de "façonnement", il faut:

A) définir la réponse terminale visée;

B) décrire une approximation de la réponse terminale

que le sujet est capable d'émettre;

C) décrire à partir de cette première approximation, les étapes à réaliser pour atteindre la réponse terminale visée;

D) appliquer l'intervention expérimentale en vue de l'atteinte de la première approximation de la réponse visée;

E) procéder à une étape ultérieure dès que le critère d'une étape antérieure a été atteint;

F) si le critère d'une étape donnée n'est pas atteint dans un temps raisonnable, définir un critère intermédiaire entre cette étape et l'étape antérieure;

G) appliquer l'intervention expérimentale d'une étape à l'autre jusqu'à ce que la réponse terminale visée soit atteinte.

Le procédé de modification du comportement dont l'application cause, suite à un processus vicariant de renforcement ou de punition, un changement du débit d'une réponse chez un sujet obéit au principe du "modeling".

Il faut tout de suite faire une distinction entre ce que l'on appelle l'imitation et le "modeling". Un enfant qui reproduit les gestes de son père lorsqu'il travaille à

son atelier, une petite fille qui reproduit les mimiques de son aînée, quelqu'un qui imite la voix d'un autre, sont des exemples d'imitation que l'on peut voir tous les jours.

Le "modeling" doit être considéré comme un procédé expérimental dont l'application permet de modifier un comportement par la démonstration d'une réponse ou d'une chaîne de réponses. L'imitation, par contre, est une reproduction spontanée et momentanée d'un geste. Elle ne conduit pas nécessairement à l'acquisition et au maintien du comportement imité.

2.7 La programmation des conséquences ou du renforcement

L'étude de la programmation des conséquences facilite l'acquisition d'un comportement, sa modification ainsi que son maintien. La façon la plus rapide de modifier un comportement est de faire suivre chaque réponse d'une conséquence spécifique. Il s'agit là d'un programme dans lequel la conséquence est attribuée de façon continue.

Cette façon de programmer les conséquences n'est pas la plus efficace lorsque l'on désire qu'un comportement se maintienne après l'arrêt d'une intervention systématique. Dans ce cas précis, il faut programmer les conséquences en fonction d'un nombre de réponses (programme à proportion) ou

en fonction d'un intervalle de temps (programme à intervalle).

A) Le programme à proportion fixe

La façon la plus efficace pour faciliter l'acquisition d'un comportement ou une modification d'un comportement est de programmer les conséquences de façon à ce que chaque émission d'une réponse soit suivie d'une conséquence: on peut alors définir le lien de dépendance par l'énoncé suivant:

"A chaque fois et seulement à chaque fois que telle réponse est émise, telle conséquence est attribuée". Il s'agit d'une programmation continue d'une conséquence.

Une programmation continue à proportion fixe est efficace et économique lorsqu'il s'agit de faciliter l'acquisition d'un comportement. Elle ne favorise pas cependant le maintien de celui-ci. Pour en faciliter le maintien, il est plus efficace de programmer les conséquences de façon à ce qu'elles soient attribuées de façon intermittente.

B) Le programme à proportion variable

La définition du lien de dépendance signifie le nombre de réponses, prédéterminée en fonction d'une moyenne spéci-

fique, qu'un sujet doit émettre pour qu'une conséquence soit attribuée.

C) Le programme à intervalle fixe

Le programme à intervalle fixe est la définition du lien de dépendance indiquant quelle durée doit s'écouler, à partir d'une réponse suivie d'une conséquence, pour qu'une réponse suivante soit suivie de cette conséquence.

D) Le programme à intervalle variable

Le programme à intervalle variable se définit comme le lien de dépendance indiquant à partir d'une réponse suivie d'une conséquence, la durée variable, prédéterminée en fonction d'une moyenne spécifique, qui doit s'écouler, pour qu'une réponse suivante soit suivie de cette conséquence.

Il existe donc des similitudes entre les programmes à proportion fixe et les programmes à intervalle fixe, de même qu'entre les programmes à proportion variable et les programmes à intervalle variable. Lorsque la conséquence est attribuée selon un mode fixe, il y a des phases de repos qui apparaissent sur les graphiques. Lorsque la conséquence est attribuée selon un mode variable, par contre, l'émission des réponses est continue.

Conclusion

Parmi toutes les théories de l'apprentissage, nous avons opté pour celle du béhaviorisme. Selon cette dernière, il est très important de trouver la manière d'augmenter la fréquence d'un nouveau comportement chez l'élève, celui d'apprendre avec motivation. Par ailleurs, on peut concevoir le stimulus et le renforcement comme des variables indépendantes et la réponse comme une variable dépendante. D'après Skinner, le renforcement doit suivre immédiatement pour être plus effectif.

En ce qui concerne l'éducation, de par sa nature, le renforcement est plutôt secondaire ou appris, il peut être négatif ou positif et la cédule du renforcement s'établit en fonction du temps et de la fréquence; enfin, sans renforcement, l'effet du conditionnement se perd avec le temps.

La mise en application d'un programme de renforcement des apprentissages scolaires doit consister en tout premier lieu à définir le comportement visé et ses résultats et prévoir les façons de le mesurer. Vient ensuite l'évaluation de tous les aspects du comportement. La formulation des contingences avant de mettre le programme en application est une phase qui demande une longue réflexion. Et en tout dernier lieu, l'évolution du programme permet de mesurer les réponses et de revenir, au besoin, à la situation première.

Parmi les nombreux avantages qui découlent des techniques d'application, quelques éléments nous semblent spécifiques à cette démarche. D'abord, les buts de la procédure de la mofification du comportement sont toujours définis à l'avance par une analyse fonctionnelle des comportements du sujet (niveau opérant). Dans tous les cas, les résultats sont observables et mesurables. Il faut toutefois noter que l'analyse et la modification du comportement impliquent des objectifs et des instruments de mesure précis. De plus, elle permet d'une part de voir l'évolution de l'intervention et de mesurer son efficacité. D'autre part, cette méthode permet d'impliquer l'élève dans la sélection des concepts qui seront renforcés et dans l'élaboration des contingences de renforcement.

En définitive, tout comportement devant faire l'objet d'une analyse béhaviorale doit donc être défini sous forme de mouvement observable et mesurable.

Dans le but de visualiser et de communiquer les résultats obtenus, suite à la mesure d'un comportement, les béhavioristes empruntent aux sciences expérimentales des techniques de représentation graphique. Parmi tous les modèles proposés, nous avons sélectionné le graphique conventionnel parce qu'il répond aux critères de simplicité et d'efficacité.

Tout procédé de modification du comportement implique, d'une part, le contrôle des conséquences attachées à une réponse et d'autre part, la mesure des effets de ces conséquences sur le débit de cette réponse. Les conséquences attachées à une réponse peuvent prendre la forme d'une présentation d'un stimulus à la suite de cette réponse ou prendre la forme d'un retrait d'un stimulus à la suite de cette réponse.

Les effets de l'application d'une conséquence peuvent s'observer soit par une augmentation du débit de cette réponse, soit par une diminution du débit de cette réponse.

Quoiqu'il en soit, toutes les notions vues précédemment faciliteront la poursuite de notre démarche, soit la mise sur pied d'interventions de motivation des élèves en classe. L'étude de l'approche béhaviorale nous permettra de mieux structurer un programme de renforcement adapté à des élèves de secondaire 3. Le prochain chapitre présente la description de l'expérience vécue avec deux groupes d'élèves lors d'un cours en exploration technique option "Couture et Habillement" où on a appliqué le modèle.

CHAPITRE III

Le Programme de renforcement: Exploration technique, secondaire 3

A cette étape de la présente recherche, nous avons examiné globalement la conception du béhaviorisme sous différents aspects. Le but poursuivi consistait essentiellement à faire ressortir les grandes lignes de cette approche afin d'en extraire les éléments importants à notre démarche. Ces données recueillies ont été ensuite sélectionnées en vue de structurer un programme d'apprentissage applicable en milieu scolaire.

Il est nécessaire ici de se rappeler que notre but ultime était de motiver les élèves de troisième secondaire inscrits en Exploration Technique.

Comme il a été signalé auparavant, le paradigme de l'approche béhaviorale, exposé et développé surtout par Skinner (1969-1971) constitue ici le cadre de référence de l'étude. La raison essentielle de l'utilisation de ce modèle est qu'il tend à définir tous ces concepts de façon à ce qu'ils soient vérifiables expérimentalement. Il permet ainsi de voir l'évolution de l'intervention et de mesurer son efficacité.

Dans la troisième partie, nous présenterons tout le pro-

cessus mis sur pied à partir de l'analyse rigoureuse des données empiriques. Dans un premier temps, nous montrerons ce qui se passe dans un groupe d'Exploration Technique sans avoir recours à un programme de renforcement. Dans un deuxième temps, nous expliquerons le plus fidèlement possible les faits vécus par un groupe d'élèves dit "expérimental" soumis à un programme spécifique de renforcements. Et en tout dernier, nous comparerons les résultats d'apprentissage du groupe témoin avec celui du groupe expérimental.

3.1 L'organisation du travail

A. La description du milieu

L'expérience se déroule dans une Ecole Polyvalente de mille cinq cents élèves du niveau secondaire, deuxième cycle. Nous retrouvons sous ce même toit à peu près toutes les couches de la société.

Les élèves qui nous intéressent tout particulièrement sont ceux et celles qui visent le marché du travail à court terme. Ils arrivent à l'école en troisième secondaire avec l'ambition de trouver une voie rapide à leur scolarisation. C'est ainsi que l'élève cherche tout au long de l'année un métier auquel il pourrait s'intéresser sans toutefois fournir beaucoup d'efforts.

Le cadre des cours qu'ils sont appelés à suivre s'inscrit dans ce programme "Exploration Technique". Sous cette appellation, nous rejoignons deux groupes particuliers de métiers: les métiers lourds (mécanique automobile, menuiserie, soudure, etc.), les métiers légers (infirmière auxiliaire, couture, coiffure, etc.). Bien que cela semble sexiste, nous constatons que généralement les garçons s'orientent vers les métiers lourds dits masculins et les filles vers les métiers légers, dits féminins. Ceci explique pourquoi on retrouve uniquement des filles dans nos cours de couture et habillement.

Les élèves qui s'inscrivent en Exploration Couture doivent obligatoirement suivre le profil suivant: informatique, commerce-secrétariat et infirmière auxiliaire. Etant donné que l'année scolaire se divise en quatre étapes, l'élève explore un métier par étape à raison de quatre périodes de soixante quinze minutes réparties sur neuf jours. A la fin de l'étape, l'élève a donc exploré les différentes facettes d'un métier pendant vingt périodes. Il va de soi que l'élève ne possède pas nécessairement des habiletés pour chacun des métiers qu'il doit découvrir. D'où l'importance pour l'enseignant d'user de stratégies particulières favorisant l'apprentissage maximum de ses élèves peu importe leur degré de motivation.

B. La préparation matérielle

Une des tâches, la plus difficile, c'est le "design" du matériel pédagogique en un tout organisé et logique. Il faut une somme énorme de travail pour structurer tout l'aspect méthodologique de l'enseignement. Et nous savons pertinemment que la clé du succès devient accessible à la suite d'une planification stricte et minutieuse de tout le matériel utilisé à l'apprentissage.

Pour réaliser cet ouvrage, on a donc structuré le contenu, les stratégies et les moyens de mesure aboutissant à l'élaboration d'un recueil d'informations. Cet outil de travail communément appelé "Module", donné en appendice, regroupe toutes les matières au programme telles que couture, dessin de patron, dessin de mode, coupe moulage et textiles. Tout le matériel didactique a été prévu pour donner un enseignement de qualité visant l'excellence telle que recommandée par le M.E.Q..

Le guide méthodologique en "Exploration Technique" produit par la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal (C.E.C.M. 1978) fut notre principale source d'inspiration, mais les nombreux plans de cours accumulés avec les années d'enseignement de la discipline ont constitué les éléments essentiels à l'élaboration du contenu. D'autre part, toutes les données recueillies furent l'objet d'une étude atten-

tive, menant à la sélection des activités d'apprentissage susceptibles de répondre le mieux aux objectifs du programme.

Dans cet ordre d'idées, le recours à une telle planification permet, par la suite, de mieux interpréter les résultats. D'abord pour établir un parallèle entre deux groupes donnés, il faut suivre nécessairement la même démarche sur le plan des apprentissages. Ainsi devient-il possible par la suite de comparer les résultantes plus facilement et d'enregistrer un minimun d'erreur.

Ce recueil de connaissances sur le métier est la propriété de l'élève tout au long de sa période de formation. Ce procédé lui permet de mieux suivre sa démarche et de la rendre par conséquent plus motivante.

En définitive, toute la préparation du contenu montre un fort pourcentage de méticulosité, ne laissant que peu de place pour l'imprévu. Dans ce cas, il est fondamental de privilégier cette condition qui favorise la réussite scolaire.

Par ailleurs l'enseignement modulaire à démontré son efficacité dans les milieux scolaires dont les groupes manquent d'homogénéité et plus particulièrement le secteur

de la formation professionnelle; c'est dans ce secteur que l'hétérogénéité des niveaux d'intelligence et d'adresse manuelle coexistent le plus. Certains élèves sont lents et maladroits alors que d'autres comprennent et exécutent rapidement.

Bref, le système d'enseignement utilisé, dans le présent contexte, c'est-À-dire un enseignement systématique quasi programmé repose sur un principe de systématisation de l'apprentissage. Ainsi, nous aidons l'élève à garantir ses chances de succès, en lui offrant la possibilité d'améliorer son travail scolaire tant du point de vue quantitatif que qualitatif, ce qui peut être considéré comme une source de motivation.

C. Le questionnaire: L'Ecole, ça m'intéresse

Un autre outil de travail a été exploité avec les deux groupes d'élèves concernés. Il s'agit d'un test intitulé "L'école, ça m'intéresse" produit par le M.E.Q. dans le but de dépister les cas problème en classe. Cet instrument, tout en ayant été développé en référence à la question globale de l'abandon scolaire, n'a pas pour ambition de tenir compte de toutes les études qui ont pu être réalisées sur le sujet; il se veut un outil qui aide les éducateurs à mieux connaître le vécu de leurs élèves.

Dans cette optique de dépistage d'individus, les éléments les plus discriminants qui sont ressortis au cours des différentes expérimentations sont ceux liés à des comportements et à des attitudes personnelles telles la motivation, la réussite scolaire et l'absentéisme.

En outre, cet instrument de mesure destiné principalement aux élèves de la 3ème secondaire permet la production de la liste des élèves selon leur propension à être dans un processus d'abandon. De plus, l'instrument fournit, à partir des dimensions ci-haut mentionnées, des indications visant à faciliter l'amorce d'échanges entre un éducateur et un élève ainsi que le développement d'activités de soutien appropriées à chaque élève.

Enfin, le questionnaire "L'école, ça m'intéresse" est centré sur des renseignements touchant personnellement l'élève: son cheminement, ses projets scolaires, sa motivation et son comportement. Les 52 énoncés qui composent cet instrument ont été retenus, parce qu'ils présentaient la meilleure valeur discriminante, tout en ayant un contenu significatif et facile à interpréter.

Le traitement des résultats fut possible grâce à des grilles de compilation préparées à cette fin. Il est à retenir que le score de chaque élève consiste en la somme de

toutes les réponses de l'élève qui vont dans le sens d'une réponse indicatrice d'abandon scolaire. De la sorte, le score maximun est de 52 (acceptation de tous les énoncés) alors que le minimun est de 0 (rejet de tous les énoncés)

Comment interpréter ce score? Il n'y a pas de critère absolu indiquant qu'un élève est dans un processus qui le conduira à abandonner ses études. Cependant, on constate que, dans un milieu qui est considéré comme moyen, 80% des élèves ont un score inférieur à 20; seulement 10% des élèves ont un score supérieur à 25. Dans le dernier cas, tous les élèves qui ont obtenu un score supérieur à 25 devraient bénéficier d'une attention particulière.

D. Le sondage personnel sur l'intérêt pour la couture

Dans le but de connaître le degré de motivation de l'élève inscrit en "Exploration Technique", deux questions furent posées au début et à la fin de la session d'études:

Es-tu intéressée à faire de la couture?

Aimerais-tu suivre une formation de deux ans en couture?

Cette évaluation visait surtout à mesurer l'intérêt de l'élève pour la couture et à long terme son ambition à poursuivre ses études dans le domaine des textiles.

3.2 L'application du programme

Tous les commentaires mentionnés précédemment dans l'organisation du travail s'adressent aux deux groupes d'élèves retenus pour fin d'étude. Il s'agit maintenant dans cette seconde étape, de rendre explicite le cheminement des élèves soumis à l'expérience de l'approche béhaviorale.

Dans le deuxième chapitre nous avons examiné un modèle d'analyse de modification de comportement. De cette analyse nous suivrons les 5 phases d'application du programme proposées par Skinner (1965-1968). L'avantage de cette démarche est de concrétiser la théorie béhavioriste en faisant ressortir les observations et/ou les détails pertinents à notre clientèle cible.

A) Phase 1: Définir l'objectif

Afin d'évaluer le bien-fondé d'appliquer un procédé de modification de comportement, il faut d'abord analyser le comportement-problème et le cas échéant, trouver un moyen susceptible de corriger la situation.

Tel qu'il a déjà été signalé, le problème posé vient d'un manque de motivation des élèves de secondaire 3 pour le cours en Exploration Technique, option couture. Il fallait donc trouver un moyen de motiver les jeunes inscrits à ce

programme scolaire.

A cet égard, la première préoccupation fut d'observer leurs comportements d'une façon indépendante de nos intérêts et de nos préjugés. Cette conception béhavioriste de l'apprentissage fait appel à des méthodes d'observation et de mesure du comportement. Dans cette optique, pour définir un comportement sous forme de mouvement observable, on doit décrire ce que quelqu'un fait ou dit, ce que l'on voit ou entend lorsqu'il agit. On peut alors décrire le changement physique qui constitue ce mouvement, ou décrire le produit de ce mouvement.

De plus, pour observer le progrès réalisé dans l'apprentissage, il faut être capable de compter la fréquence d'apparition de ce comportement d'une étape à l'autre de l'intervention de modification du comportement. De fait un comportement est mesurable lorsqu'il est décrit sous forme d'unité simple d'observation simple, vue sous forme de cycle de mouvement spécifiant d'une façon précise le début et la fin du mouvement. (Côté et Plante, 1978).

Suite à l'analyse du comportement, nous constatons que la démarche poursuivie répond aux exigences du programme. Les résultats des observations réunis sous un même chapitre sont le fruit de l'expérience de plusieurs années d'ensei-

gnement de la matière. Cette réflexion de longue durée nous a montré la nécessité d'implanter un programme spécifique pour cette clientèle un peu particulière. C'est pourquoi le comportement problème , compte-tenu du rendement scolaire faible, fut formulé en terme de non-motivation pour le cours.

B) Phase 2: Evaluer et détailler tous les aspects du comportement

Pour l'enseignant, éduquer c'est diriger l'élève par une suite d'interventions appropriées vers l'acquisition du comportement final déterminé par le programme. L'enseignant est centré sur les objectifs du programme et il veut y conduire l'élève de la manière la plus rapide et la plus efficace possible. Il agit sur le comportement, il demeure peu sensible au principe interne de spontanéité, peu attentif aux mouvements de la conscience.

Là n'est pas le point d'application de sa pédagogie. Il tend plutôt à motiver l'élève par des motifs extrinsèques à la matière par tout un éventail de modes de conditionnement, de récompenses, de moyens compétitifs. Il cherche à obtenir de l'élève l'exécution régulière et facile d'une tâche, d'un geste, d'une action, d'une suite d'actions, qui, par voie de répétitions calculées, deviennent une habitude, un fonctionnement automatique, comme un pli naturel de l'or-

ganisme. L'enseignant imagine des situations, des stimulations qui vont déclencher chez l'élève les comportements désirés.

L'éducation ressemble alors à un entraînement au cours duquel l'élève se trouve déterminé à agir et à produire par une influence extérieure et indépendamment de sa volonté consciente et réfléchie. Dans cette perspective, l'élève n'a pas à concevoir lui-même les objectifs d'un programme.

Bref, la pensée béhavioriste, en inspirant l'action des éducateurs a eu le mérite de demander aux professeurs de définir avec clarté les objectifs de leur cours et de les présenter aux élèves d'une manière nette et intelligible. A cet égard, l'apport du béhaviorisme dans l'enseignement est considérable, et il faut bien convenir que cette exigence pourtant fondamentale est loin d'être une pratique généralisée dans l'enseignement.

Nous retrouvons la formulation des objectifs dans le recueil du programme d'étude Couture et Habillement, M.E.Q. (1977, code 16-4142), il s'agit de:

1. Identifier les champs d'activités du secteur Couture et Habillement;
2. Reconnaître et vérifier ses aptitudes, ses capacités et ses goûts pour la confection, le dessin

de patron, le dessin de mode, les textiles ou autres matériaux employés dans la fabrication d'articles cousus.

Compte-tenu des objectifs énunmérés, tout le matériel pédagogique a été conçu de façon à renforcer la participation de l'élève par une organisation rigoureuse des différentes situations éducatives.

C) Phase 3: Formuler les contingences

Enseigner, c'est organiser les contingences de renforcement qui accélèrent l'apprentissage. L'élève peut apprendre sans qu'on lui enseigne, mais il apprend mieux si l'on aménage des conditions favorables. Les professeurs ont toujours, sans le savoir, arrangé des contingences efficaces chaque fois qu'ils ont enseigné avec succès, mais ils le feront d'autant plus qu'ils comprendront ce qu'ils font. Tel qu'il a déjà été démontré dans une précédente section, l'enseignement programmé est une technique directement dérivée du laboratoire de conditionnement opérant, destinée à associer le renforcement maximun au contrôle exercé par un environnement soigneusement organisé. Un programme est un ensemble de contingences qui façonnent la topographie d'une réponse et amènent le comportement sous le contrôle de stimuli d'une manière expéditive. Un progrès non moins important est l'arrangement des contingences de renforcement

dans la vie de la classe qui se substitue à la "discipline" traditionnelle.

Il existe diverses façons de renforcer des comportements et il est possible de choisir parmi plusieurs programmes. Notre choix s'est porté sur le programme à renforcement continu: le comportement est renforcé à chaque fois qu'il est émis. Il va de soi que chaque type de programme présente des avantages et des inconvénients et le choix d'un programme particulier dépend des objectifs de l'intervention. L'apprentissage d'un comportement est plus rapide avec un programme continu.

Avant de donner à l'élève la possibilité d'établir lui-même les contingences de renforcement, il est préférable de lui fournir un plan impliquant le professeur dans le choix des contingences. Cette première étape peut être utile dans les cas où l'enfant désire, des renforçateurs trop coûteux ou non appropriés. L'étude de Lovitt et Curtiss (1969) montre qu'un élève fournit un meilleur rendement lorsqu'il établit lui-même les contingences de renforcement que lorsque celles-ci lui sont imposées.

Or c'est ainsi qu'avec le groupe expérimental, nous avons utilisé la formule basée sur l'emploi de renforçateurs matériels. Au préalable, il a été convenu de décider des

récompenses en fonction du rendement scolaire, du nombre accordé et du montant alloué pour ces biens matériels. Pour ce qui est de l'attribution des récompenses, nous avons conclu qu'un rendement de 85% à 100%, l'élève peut se mériter un objet d'une valeur approximative de $20.00; l'élève ayant un score de 70% à 85%, égale un montant de $10.00 et enfin un montant de $5.00 s'adresse à l'élève qui est au dessous de 70% de rendement scolaire. A cet effet, nous tenons à préciser que l'élève se classe dans l'une ou l'autre des trois catégories et que pour se mériter une récompense, il doit être gagnant d'un tirage au sort. Alors pour chacun d'eux, c'est le jeu du hasard qui s'applique et nous croyons quand même en son efficacité.

Compte-tenu des règles établies, il est important de mentionner que les élèves se sont entendus sur le choix des renforçateurs. Avec peu d'animosité, il y a eu une entente unanime et cela en moins de 10 minutes: Une trousse de maquillage a été retenu pour les élèves atteignant entre 85% et 100% tandis que pour une moyenne de 70% à 85%, on optait pour un animal en peluche quant aux élèves plus faibles (60-70%), ils pouvaient se mériter un "Coco de Pâques" puisque la période de vacances de Pâques commencait le jour même de l'attribution des renforçateurs. En conséquence, la démarche précitée soulève sans aucun doute l'intérêt de l'élève et stimule son désir d'apprendre, de telle sorte

qu'il dirige ses efforts vers un but défini.

Enfin, une dernière stratégie a été mise en place lors de l'élaboration du programme de renforcement. Il s'est agi d'un graphique "résultats des apprentissages" conçu de façon à ce que l'élève puisse visualiser ses performances obtenues à chacun des cours (tableau 1). En effet, cet instrument identifie avec précision et clarté la note de l'élève en distinguant toutefois l'évaluation continue de l'évaluation ponctuelle. De cette manière, il est facile de remarquer où se situe la faiblesse de l'élève et lui apporter le soutien nécessaire à son cheminement.

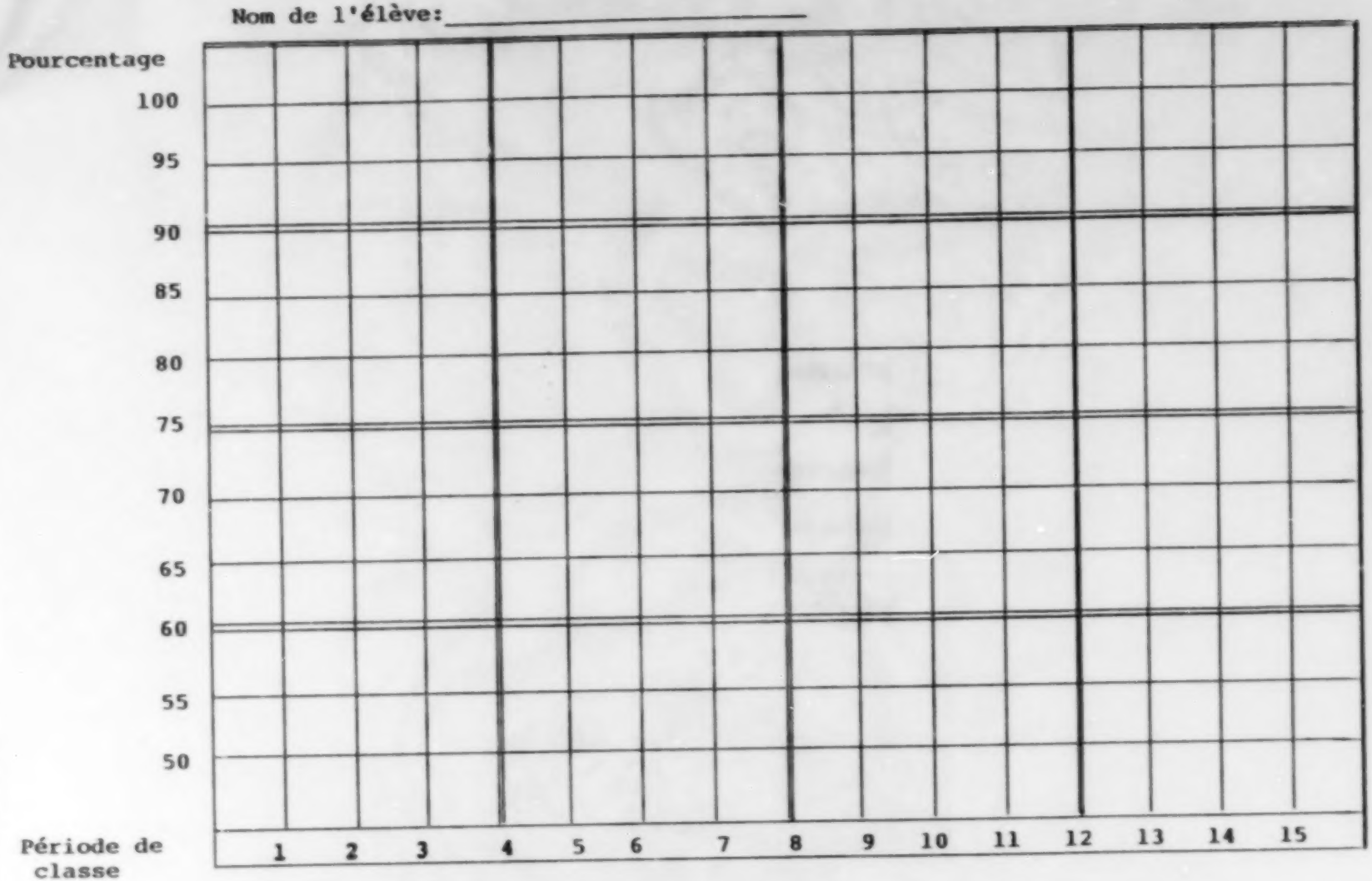
Il a déjà été souligné que la façon la plus rapide de modifier un comportement est de faire suivre chaque réponse d'une conséquence spécifique. Ainsi a-t-il été fait lors de la présente démarche. Par ailleurs la représention graphique a pour but de visualiser et de communiquer les résultats obtenus suite à la mesure d'un comportement.

Le contrôle rigoureux des résultats de l'élève constitue un indice d'une attention marquée et soutenue de la part de l'enseignant. De plus, cette façon de faire, même si elle est exigente en temps et en efforts soutenus peut bénéficier largement à l'élève. Ainsi son degré de motivation risque d'augmenter dans la mesure où on lui facilite

Tableau 1

Résultats des apprentissages

Nom de l'élève: _____



Évaluation continue: rouge

Évaluation ponctuelle: bleu

la consultation de son graphique, le but étant d'atteindre un degré de performance tel qu'il ait droit au tirage de la récompense la plus enviée par le groupe d'élèves.

D) Phase 4: Appliquer le programme

Les informations recueillies précédemment nous laissent voir les différentes facettes de l'organisation du programme de modification de comportement. Or, l'étape subséquente consiste à faire la lumière sur certains détails pédagogiques d'ordre général. Cette question touchant la méthodologie influence d'une façon considérable l'élève dans ses apprentissages scolaires. Une bonne leçon ou une leçon bien faite doit être vivante et provoquer entre l'enseignant et les élèves un courant favorable aux échanges. Dans cette optique, le déroulement d'un cours joue un rôle prépondérant sur la motivation de celui qui apprend.

Selon Jacqueline Sévérin (1961), toute leçon structurée judicieusement s'appuie sur quatre principes essentiels: éveiller l'intérêt en présentant la leçon sous un aspect attrayant et en provoquer la curiosité; soutenir l'attention en respectant l'objectif présenté dès le début de la leçon et en expliquant le contenu théorique suivi d'exercices pratiques, l'évaluation des apprentissages se faisant au fur et à mesure de façon diversifiée; utiliser le besoin d'activité de l'élève par des interrogations fréquentes et

en encourageant le travail personnel; faire appel à la mémoire visuelle et gestuelle.

Pour appliquer ces 4 principes, il faut bien sûr que le professeur prépare consciencieusement son cours en imaginant à l'avance le déroulement de la leçon et cela sans jamais oublier que les élèves ont des réactions variables selon leur développement intellectuel et leur niveau de connaissances.

Malgré l'application consciencieuse et minutieuse donnée à la préparation d'un cours, le professeur rencontre certains obstacles auxquels il peut souvent remédier.

Ainsi, dans les règles du jeu établies auparavant, il a été convenu en cas d'absence de l'élève de fournir à son retour en classe un billet signé par les parents. Sans quoi, il devait obligatoirement renoncer aux récompenses prévues à la fin du cours. En utilisant ce contrôle rigoureux et fastidieux pour l'enseignant, nous remarquons avec satisfaction une diminution du taux d'absentéisme de l'élève. D'autre part, le programme de modification de comportement basé sur des renforçateurs matériels pose selon le cas des difficultés financières. Il est à noter que l'école ne prévoit aucun budget à cet effet. Le professeur a donc dû payer lui-même les récompenses. Quant à la

correction des travaux, l'élève ne supporte pas le retard, car le cours suivant il réclame aussitôt ses copies d'exercices ou de contrôles. La courbe dessinée sur son graphique "résultats des apprentissages" doit être à jour afin de lui permettre de vérifier ses performances et de les comparer avec celles de ses pairs; une autre exigence s'ajoute à la précédente, pour chaque exercice d'apprentissage, un barème de correction doit être remis à l'élève; de cette manière en comparant ses résultats avec les plus compétitifs, il peut facilement interpréter sa note finale.

Tel qu'il a été exposé plus tôt, la préparation du matériel pédagogique fut d'une grande complexité. Sous cet angle, lorsqu'il s'agit de créer de toutes pièces un "module d'apprentissage", il faut être en mesure d'investir du temps et de l'énergie. Or, il est pratiquement impossible de s'engager dans un programme de modification de comportement sans d'abord soigner scrupuleusement son contenu. Sans cette précaution, les résultats de l'élève s'en trouveraient faussés et sa motivation diminuée.

Hormis les quelques difficultés mentionnées plus haut, un dernier point mérite d'attirer notre attention. L'enseignant doit investir beaucoup de temps et d'effort dans la mise en application de son programme.

E) Phase 5: Analyser et interpréter les résultats

Dans la présente partie du rapport, nous examinerons les tableaux de contingence qui conduiront à la confirmation ou à l'infirmation des hypothèses. Tous les tableaux découlant des résultats de l'expérience nous donnent les indications nécessaires à l'analyse des interactions pertinentes au phénomène de la motivation des élèves en Exploration Technique, secondaire 3.

L'ordre suivi dans cette analyse est fixé d'après la démarche poursuivie lors de l'application du programme de renforcement. Ainsi plusieurs tableaux mesurent l'intérêt de l'élève pour la couture et son degré de motivation pour l'école: un autre tableau mesure l'efficacité des résultats des apprentissages des deux groupes soumis à l'expérimentation. Le tout est interprété continuellement à la lumière des constatations antérieures et des données recueillies en comparant les deux groupes d'élèves cibles.

A) Les résultats du sondage sur l'intérêt pour la couture

Le questionnaire préparé dans le but de mesurer l'intérêt des élèves pour la couture fut administré lors de la première rencontre en classe. Une vue d'ensemble sur les résultats de l'enquête (tableau 2) démontre que les élèves attachent très peu d'importance

Tableau 2

Résultats du sondage sur l'intérêt pour la couture

Groupe expérimental	Questions	Début	Fin
N = 19	1	8 O*	8
		11 N	11
	2	1	8
		18	11

Groupe témoin	Questions	Début	Fin
N = 20	1	4	15
		16	5
	2	2	4
		18	16

* O = oui
N = non

à la couture. Les remarques ci-après mentionnées confirment notre hypothèse de non-motivation pour le cours.

"Es-tu intéressée à faire de la couture?"

Le groupe expérimental a répondu positivement à 42% (8 sur 19) contre 20% (4 sur 20) pour le groupe témoin. A la fin du cours, il est étonnant de constater que le groupe expérimental ne s'est pas modifié en regard de l'intérêt exprimé pour la couture, tandis que le groupe témoin a augmenté sa moyenne de 55%.

La deuxième question a été formulée dans le but de découvrir des indices sur la santé éventuelle du secteur "Couture et Habillement".

"Aimerais-tu suivre une formation de deux ans en couture?"

Dans un groupe, 5% ont répondu positivement, par rapport à 10% dans l'autre groupe; à la fin du cours, la même question fut posée et les résultats des deux groupes d'élèves énoncent clairement une hausse d'intérêt pour l'étude du métier. En conséquence, on relève une augmentation de 10% pour le groupe témoin et de 36.8% pour le groupe expérimental.

En somme, le changement effectué se manifeste dans les deux groupes observés et il est davantage marqué

pour le groupe soumis à un programme de renforcement. A cet effet, nous pouvons supposer que l'approche béhaviorale a contribué efficacement à augmenter la motivation des élèves quant à l'apprentissage de la couture.

B) Les scores obtenus au questionnaire "L'école, ça m'intéresse"

Tel qu'il a été exposé plus tôt, le dépistage des élèves intéressés à l'école vient du questionnaire "L'école, ça m'intéresse" produit par le M.E.Q. A ce sujet, il est important de se rappeler que le contenu comprend 52 énoncés dont l'addition des résultats est indiquée dans les colonnes début et fin du cours (tableau 3 et 4). De plus, les élèves qui présentent de sérieuses difficultés à l'école se situent généralement au-dessus de la cote 25.

Maintenant, considérons les signes inscrits dans la colonne intitulée changement. Les signes (+) indiquent une hausse d'intérêt pour l'école de l'ordre de 47.4% contre les signes (-) signifiant une diminution de 36.8%. Pour ce qui est du groupe témoin (tableau 4), le pourcentage d'augmentation et de diminution est identique dans les deux cas, soit de 45%. En fait, ces

Tableau 3

Scores obtenus au questionnaire
"L'école, ça m'intéresse"
Groupe expérimental

Elève	Début	Fin	Changement
1	1	2	- *
2	7	4	+
3	6	6	
4	18	18	
5	5	6	-
6	12	9	+
7	13	9	+
8	11	7	+
9	5	4	+
10	24	24	
11	6	3	+
12	28	30	-
13	8	3	+
14	5	4	+
15	15	18	-
16	18	27	-
17	1	3	-
18	19	20	-
19	5	3	-
Moyenne	10.8	10.5	

* Le signe (-) signifie une baisse d'intérêt et le signe (+), une hausse.

Tableau 4

Scores obtenus au questionnaire
"L'école, ça m'intéresse"
Groupe témoin

Elève	Début	Fin	Changement
1	7	8	- *
2	6	4	+
3	9	15	-
4	4	3	+
5	3	37	-
6	15	13	+
7	25	38	-
8	9	15	-
9	3	2	+
10	12	12	
11	14	23	-
12	9	8	+
13	21	37	-
14	18	16	+
15	8	15	-
16	3	1	+
17	0	0	
18	8	4	+
19	8	11	-
20	1	0	+
Moyenne	9.15	13.1	

* Le signe (-) signifie une baisse d'intérêt et le signe (+), une hausse.

chiffres sont très peu significatifs: le mouvement produit est à peine perceptible.

Afin de mieux saisir ce qui se passe au niveau des scores obtenus, nous poursuivrons l'analyse en faisant ressortir les cas problèmes trouvés dans les deux groupes. Prenons d'abord le groupe expérimental: au début du cours, un élève présentait peu d'intérêt à l'école et à la fin un autre élève s'ajoutait au premier. Ainsi on constate que la moyenne des scores a peu varié: de 10,8% au début du cours, elle est passée à la 10.3% à la fin du cours.

Par ailleurs, le groupe témoin (tableau 4) signale au début du cours un élève se montrant peu intéressé à l'école contre trois élèves à la fin de la session d'apprentissage. A cet égard, la moyenne donne un résultat de 9.15 au début et de 13.1 à la fin. Les scores du groupe témoin montrent de toute évidence une baisse de motivation pour l'ensemble du groupe.

Les observations précédentes nous entraînent à croire que le programme de renforcement a favorisé le maintien de la motivation du groupe expérimental par

comparaison à une diminution d'intérêt du groupe n'ayant subit aucune intervention particulière.

C) Les différences des scores partiels au questionnaire "L'école, ça m'intéresse, début vs fin de l'expérience

A partir de ce questionnaire, nous avons mis en lumière trois dimensions qui semblent mesurer davantage l'intérêt de l'élève pour l'école. Afin de clarifier chacun des sujets retenus et de les rendre compréhensibles, nous pouvons dire que:

-le rendement scolaire (dimension D) signifie que les énoncés visent à refléter la perception que l'élève a de son rendement scolaire. Ils touchent à la capacité de travail et à la réussite scolaire.

-Le besoin de soutien des enseignants (dimension G) signifie que les énoncés visent à décrire la qualité de la relation qu'un élève a avec ses enseignants et le personnel de l'école. Un élève en situation d'échec se perçoit comme très éloigné de ses enseignants et de ce qu'ils font dans leur enseignement.

-L'intérêt pour l'école (dimension H) vise à cerner l'intérêt que l'élève a pour ses études et pour sa vie scolaire.

Les explications sous-jacentes révèlent à la fin

du cours des changements plus ou moins identifiables pour les deux groupes que nous avons privilégiés (tableau 5 et 6). Ainsi, le groupe expérimental affiche une augmentation considérable pour les dimensions D et H. Cependant, on remarque une faible hausse de motivation au niveau du rendement scolaire. Tant qu'au groupe témoin, la moyenne des scores à la dimension "rendement scolaire" démontre une augmentation dans les réussites des élèves. La dimension G (besoin de soutien des enseignants) signale une très faible amélioration de la relation des élèves avec ses enseignants. Enfin, la dimension H, sur l'intérêt de l'élève pour l'école laisse voir une augmentation positive.

En somme, les remarques suivantes complètent l'analyse des tableaux sur les différences des scores partiels. En l'occurrence, il s'agit de jeter un coup d'oeil sur la synthèse des différences aux scores partiels (tableau 7). D'un seul trait du regard, on peut identifier rapidement une augmentation plus grande de la motivation des élèves du groupe expérimental, c'est-à-dire le groupe d'élèves ayant été soumis à un programme basé sur des renforçateurs matériels.

Tableau 5

Augmentation (+) ou diminution (-) des scores partiels au questionnaire "L'école, ça m'intéresse" début vs fin de l'expérience
Groupe expérimental

Elèves	Dimensions D *	G *	H *
1			
2			+2
3		+1	-1
4			
5			
6			
7			
8	+1		+1
9	+1	-2	-1
10			
11	+2	+2	+1
12		+1	
13	+2	+2	+2
14	+1	+1	
15			
16	-1	-2	
17	-1		-3
18	-1	-1	
19	+2	+1	+2
Moyenne	+0.4 -0.15	+0.42 -0.26	+0.42 -0.26

* D: le rendement scolaire sur 5
* G: le besoin de soutien des enseignants sur 8
* H: l'intérêt pour l'école sur 8
(+) pour gain de motivation (-) pour perte de motivation

Tableau 6

Augmentation (+) ou diminution (-) des scores partiels au questionnaire "L'école, ça m'intéresse" début vs fin de l'expérience
Groupe témoin

Eleve	Dimensions		
	D *	G *	H *
1		-1	-1
2	-1	+1	
3		-2	-1
4			
5	-4	-7	-7
6	+5	+2	+2
7	-1		-3
8			
9			
10	+1		+1
11	-1	-5	-2
12		-1	
13	-1	-2	-3
14	+1	+2	+2
15	+1	-1	-2
16			
17	-1		+2
18	+1		-2
19		-3	+1
20	-3	+1	
Moyenne	+0.45 -0.6	+0.3 -1.1	+0.35 -1.05

* D: le rendement scolaire sur 5
* G: le besoin de soutien des enseignants sur 8
* H: L'intérêt pour l'école sur 8
(+) pour gain de motivation (-) pour perte de motivation

Tableau 7

Synthèse des différences aux scores partiels des réponses au questionnaire "L'école, ça m'intéresse" entre le groupe expérimental et le groupe témoin

Groupe	Nombre	D*		G*		H*	
		p*	g*	p	g	p	g
Expérimental	19	3	6	3	6	3	5
Témoin	20	7	5	8	4	8	5

* D Le rendement scolaire

G Le besoin de soutien des enseignants

H L'intérêt pour l'école

p Perte de motivation

g Gain de motivation

D) Les résultats obtenus à la fin de l'étape

A première vue, les résultats obtenus à la fin de l'étape (tableau 8) revèle le nombre d'élèves appartenant à chaque groupe donné et ceci pour chacun des niveaux de performances. Ainsi 6 élèves sur 19 du groupe expérimental (32%) contre 5 élèves sur 20 du groupe témoin (25%) ont obtenu entre 85 et 100% de moyenne; 7 élèves du ler groupe (36%) contre 9 élèves du groupe témoin (45%) ont mérité une performance de 70 à 85% et 6 élèves du groupe témoin se sont classés à partir de 60% de moyenne jusqu'à 70%.

Les chiffres et les pourcentages mentionnés plus haut donnent des indications peu significatives sur le fonctionnement des deux groupes, puisque leurs performances sont quasi identiques. Dans le but de saisir davantage le degré de motivation de chacun d'eux, nous ferons ressortir la moyenne des résultats obtenus à la fin de l'étape: le groupe expérimental a terminé avec une moyenne de 71.8% tandis que le groupe témoin se méritait 73%. Cette différence de 2.8% en faveur du groupe témoin nous a stupéfiée en ne répondant pas aux résultats anticipés.

Quoi qu'il en soit, un élément positif mérite

Tableau 8

Résultats obtenus à la fin de l'étape

Pourcentage	Groupe expérimental	Groupe témoin
85 - 100	6 (32%)	5 (25%)
70 - 85	7 (36%)	9 (45%)
-- - 70	6 (32%)	6 (30%)
	N = 19	N = 20

d'attirer notre attention. Antérieurement, la moyenne finale obtenue pour un cours en "Exploration Technique, secondaire 3e se situait entre 60 à 70% maximun. Cette présente remarque nous amène à croire que la préparation matérielle (document pédagogique) du cours fut le pivot central de notre démarche éducative; ses caractéristiques contribuèrent largement à augmenter le rendement scolaire des élèves. De toute façon, il semblerait nécessaire de chercher ailleurs que dans la récompense matérielle la cause des résultats obtenus en exploration.

Conclusion

La planification du programme de renforcement dont il a été question jusqu'ici nous amène maintenant à faire la synthèse de notre réflexion sur l'expérience vécue. Ainsi dans cette perspective, nous examinerons la valeur des contingences mises en place à cet effet, ainsi que les 5 phases d'application du programme. Nous terminerons le tour d'horizon en mettant en lumière les avantages perçus au cours de l'expérience.

La planification du contenu théorique aboutissant à un recueil d'informations a permis à l'élève la prise en charge de ses

propres apprentissages. De plus cette méthode de fonctionnement lui a donné la possibilité d'apprendre à son propre rythme tout en éliminant les pertes de temps inutiles. Cependant, nous remarquons que le nombre des activités d'apprentissage prévues pour chaque leçon était insuffisant. Il faudra donc y remédier en ajoutant des exercices courts et variés faisant appel aux divers styles d'apprenants.

Au sujet du questionnaire "L'école, ça m'intéresse", nous croyons que ce moyen rendu disponible par le M.E.Q. fut profitable dans une très large mesure. En effet, il a favorisé la découverte du degré de motivation de l'élève en classe et ainsi, a permis de lui apporter tout le support nécessaire à son cheminement. Des huit dimensions touchant personnellement l'élève, trois furent retenues: le rendement scolaire, le besoin de soutien des enseignants et l'intérêt pour l'école.

Toujours dans le but de mesurer la motivation de l'élève, deux questions lui furent posées par rapport à son intérêt pour la couture. Cet instrument d'évaluation fut un moyen de préciser notre pensée sur le sujet puisque les années antérieures nout ont servi de points de références; notre vécu pédagogique et les résultats des questionnaires nous ont guidée pour élaborer un programme de renforcement.

Dans cet ordre d'idée, chacune des 5 phases concernant

l'application du programme a été étudiée minutieusement avant d'être transposée dans le contexte scolaire. C'est ainsi que l'objectif de notre recherche visait essentiellement à augmenter la motivation des élèves pour le cours de couture de façon à renforcer leur performance académique. Pour ce faire, notre constante d'action fut les renforcements matériels dont le choix a été fait majoritairement par les élèves impliqués dans le processus d'intervention. Tel qu'il a été dit, l'étude de Lovitt et Curtiss (1969) montre qu'un élève fournit un meilleur rendement lorsqu'il établit lui-même les contingences de renforcement que lorsque celles-ci lui sont imposées.

Outre ces quelques observations d'ordre général, examinons maintenant les avantages et les limites de l'expérience.

Un point concernant les absences au cours mérite d'attirer notre attention. Contrairement aux années antérieures, on notait lors de cette expérience une nette diminution d'absentéisme. La raison venait du fait que l'élève devait motiver son absence à l'aide d'un billet signé par un parent. Cette façon de procéder lui conservait le droit de faire partie de la course pour l'obtention d'une récompense. Aussi, n'est-il pas une preuve plus grande de motivation en classe?

Le graphique intitulé "Résultats des apprentissages" a permis de visualiser l'évolution constante de l'élève. De plus,

dans une telle structure, l'élève développe son esprit compétitif en lui fournissant l'occasion de se comparer avec ses pairs. Il peut donc tenter de relever continuellement des défis en s'efforcant d'atteindre un taux de réussite digne de mention. Par contre, ce moyen présentait une faiblesse concernant les élèves en difficultés d'apprentissages. A ce sujet, nous prenons conscience que cette méthode encourageait les élèves les plus performants mais produisait l'inverse dans d'autres cas. L'élève qui se classe dans le bas de l'échelle ne peut pas espérer la meilleure récompense. Or, il aurait sans doute fallu prévoir un système de gratification pouvant rejoindre tous les niveaux d'apprentissage. Car, nous avons l'impression que certains élèves ont démissionné au cours de l'expérience. La phrase suivante confirme cet énoncé: "Il ne me sert à rien de travailler fort puisqu'il est impossible pour moi de me mériter la plus belle récompense (la trousse à maquillage). Or, on se rappelle de la restriction imposée par le groupe à l'effet d'éliminer l'élève qui se classait en dessous de 60% de moyenne. Sans toutefois prendre conscience de la gravité du problème nous avons automatiquement exclu de la course 5 élèves sur 19. Il aurait par conséquent été souhaitable de prévoir une stratégie pouvant récupérer cette clientèle particulière.

D'une façon globale, le programme de modification de comportement a laissé des retombées bénéfiques de telle sorte que l'atmosphère de la classe dégage le bien-être et l'enthousiasme.

Etant donné une amélioration marquée du climat, l'élève "modèle" peut apprendre mieux et surtout plus rapidement. Aussi, l'enseignant peut tenir compte davantage de ses pupilles en leur accordant tout l'appui nécessaire à leur épanouissement.

Enfin une dernière constatation touche la relation maître-élève. Etant donné le vif intérêt manifesté de part et d'autre, les contacts humains prirent une dimension intéressante. De toute évidence, cette valeur éducative joue un rôle crucial dans l'apprentissage scolaire de telle sorte que l'élève plus motivé relèvera des défis de plus en plus grands.

Compte-tenu des performances académiques obtenues en classe par le groupe expérimental, nous croyons que l'expérience vécue n'a pas donné les résultats escomptés. Par contre, sur le plan humain, il fut facile d'identifier un progrès supérieur aux groupes précédents. De plus, cette démarche éducative a permis de réfléchir sur nos méthodes de travail et sur notre façon de promouvoir les valeurs éducatives.

CONCLUSION

Ce rapport de recherche a vu le jour à partir de l'interrogation suivante: Pourquoi les élèves du secondaire, et particulièrement ceux inscrits au cours d'Exploration-Couture, manquent-ils de motivation aux études alors qu'il s'agit d'un choix personnel, d'une option?

A cet effet, l'objectif précis de la démarche consistait à expérimenter un moyen de motiver les élèves inscrits en couture et ainsi de contribuer à augmenter leur degré de motivation en classe. Pour atteindre notre objectif, nous avons opté pour l'approche béhaviorale comme moyen pour trouver des solutions aux problèmes psychologiques reliés à la motivation des élèves.

Dans une première étape, il s'est agi de clarifier quelques éléments fondamentaux qui ont un impact sur la pédagogie en milieu scolaire. Le concept de la motivation est un phénomène humain d'une grande complexité. Un premier groupe de quatre auteurs nous donnent leur définition du sujet: Lindsley, Pieron, Murray et Nuttin. Un trait commun ressort chez tous ces auteurs: celui du caractère interne de la motivation.

En poursuivant notre réflexion, nous avons fait une distinction entre la motivation interne émanant du sujet et la motivation externe provoquée par un objet. Cette considération varie selon que le philosophe analysera l'homme comme un sujet ou comme un objet: la psychanalyse (Freud, Frankl, Dabrowski) et l'école hunaniste (Rogers, Maslow, Herzbert) s'occuperaient de l'homme-sujet alors que le béhaviorisme (Skinner) envisagerait l'homme-objet; quant à l'homéastasie, elle orienterait l'analyse sur l'homme à la fois sujet et objet.

La compréhension des divers types de motivation et des diverses philosophies qui s'y rapportent nous a amenée à réfléchir plus positivement sur le problème de l'apprentissage: l'une (la motivation) et l'autre (l'apprentissage) étant intimement liés dans le processus pédagogique. Plusieurs facteurs influent sur l'apprentissage dont l'organisation du comportement en classe. Ainsi, plus le comportement est organisé, plus l'acquisition et le rappel de ce comportement s'en trouvent améliorés en autant que l'organisation soit logique. Quelle que soit notre conception de l'éducation, notre rôle est d'aider des personnes à acquérir les comportements jugés importants pour atteindre les objectifs visés.

Ces constatations nous ont conduit dans la deuxième partie de notre rapport à faire l'analyse de la conception béhavioriste de l'apprentissage. Pour appliquer adéquatement toutes les

techniques inhérentes à cette approche, il a cru nécessaire de connaître ses méthodes de fonctionmenent. La mise en application d'un programme de renforcement des apprentissages scolaires consiste en tout premier lieu à définir le comportement visé et à en préciser les résultats puis à prévoir les façons de les mesurer. Vient ensuite la description de tous les aspects du comportement. La formulation des contingences, avant de mettre le programme en application, est une phase qui demande une attention et réflexion. En tout dernier lieu, l'évaluation du programme permet de mesurer les réponses et de revenir, au besoin, à la situation première.

Parmi les nombreux avantages qui découlent des techniques d'application, quelques éléments nous semblent spécifiques à cette démarche. D'abord, les buts de la procédure de la modification du comportement sont toujours définis à l'avance par une analyse fonctionnelle des comportements du sujet. Dans tous les cas, les résultats sont observables et mesurables. Il faut toutefois noter que l'analyse et la modification du comportement impliquent des objectifs et des instruments de mesure précis. De plus, elle permet, d'une part, de voir l'évolution de l'intervention et de mesurer son efficacité, et d'autre part, d'impliquer l'élève dans la sélection des concepts qui seront renforcés et dans l'élaboration des contingences de renforcement.

En définitive, toutes les notions vues précédemment ont

facilité la poursuite de notre démarche, soit la mise sur pied d'interventions de motivation des élèves en classe. L'étude de l'approche béhaviorale nous a permis de structurer un programme de renforcement adapté à des élèves en Exploration Technique-Couture, 3ème secondaire. Une synthèse des données relatives au sujet donne ce qui suit.

Le paradigme de l'approche béhaviorale exposé et développé surtout par Skinner, nous a servi de toile de fond tout au long de l'expérience. Les 5 phases du programme, telles que démontrées par l'auteur, nous ont conduite à l'analyse des résultats; point d'intérêt central à notre démarche.

La vérification des données recueillies suite à l'expérience a été faite à partir de l'hypothèse de la recherche: Un programme de renforcement matériel appliqué auprès d'élèves en Exploration Technique-Couture provoquera une motivation supérieure à celle obtenue par une approche traditionnelle de l'enseignement. Dans le milieu de l'éducation, plusieurs intervenants préconisent les renforçateurs matériels parce qu'ils font appel au "sensible" à la satisfaction personnelle de l'élève qui peut voir, sentir, toucher, c'est-à-dire matérialiser son effort.

Dans le cas présent, le principe énoncé plus haut a été démenti puisque les résultats escomptés ne furent pas atteints.

A cet égard, les tableaux mesurant la motivation de l'élève révèlent peu de changement à la suite de l'intervention. Tant qu'au résultat scolaire, la moyenne de l'élève augmenta légèrement par rapport aux groupes antérieurs. Comme il a déjà été signalé au dernier chapitre, il semblerait que cette modification du comportement soit attribuable surtout à la préparation du contenu pédagogique. En effet, c'est à partir de cet outil de travail que nous avons remarqué une hausse d'intérêt pour le cours dès le moment où il a été utilisé avec le groupe témoin. Cette hypothèse pourrait être vérifiée éventuellement dans une recherche ultérieure.

D'autre part, suite à l'analyse des résultats, nous avons pris conscience d'une faiblesse identifiée au niveau de l'application des renforçateurs matériels; selon Skinner, le renforcement doit suivre immédiatement la réponse pour être plus effectif. Dans notre cas, il n'en fut pas ainsi. Il aurait donc fallu prévoir un moyen à court terme de stimuler les réussites de l'élève.

Un autre aspect important semblerait avoir influencé la motivation du groupe: le programme de renforcement n'avait pas prévu la récupération des élèves faibles sur le plan académique, puisque les récompenses s'adressaient uniquement à l'élève dont la moyenne était de 60% et plus; on peut se demander si cette discrimination n'a pas eu des répercussions négatives au sein du

groupe?

Un autre aspect concernant nos attentes relatives aux élèves a joué un rôle déterminant sur la motivation en classe. L'attitude de l'enseignant a influencé d'une façon remarquable le comportement de l'élève. Le professeur est en quelque sorte un point de mire. Dans le contexte de notre expérience, les énergies dépensées à inventer des méthodes de travail et à construire du matériel didactique nouveau a suscité une confiance sans limite dans la réussite des élèves. Ce dynamisme intérieur a provoqué automatiquement une augmentation de leur chances de succès. En réponse, leur comportement est devenu plus productif parce qu'ils percevaient mieux les objectifs du cours et parce qu'ils pouvaient évoluer dans des conditions d'apprentissages plus motivantes.

Enfin, rappellons-nous que lorsque nous avons parlé du caractère de ces jeunes, nous avons expliqué que leur mésadaptation scolaire provenait souvent d'un manque d'affection ou de l'impression qu'on ne s'occupait pas assez d'eux; or par cette expérience, ils ont senti que, enfin ils devenaient importants pour quelqu'un, que, enfin, on se préoccupait de leur réussite et cela, nous croyons, leur a permis de mieux travailler.

En somme, l'expérience vécue nous montre que pour soutenir l'intérêt de l'élève les renforçateurs matériels ne répondent pas

nécessairement à leurs attentes. Il est même probable que les attitudes de l'enseignant ou la qualité du matériel pédagogique produiraient des effets plus marqués. Ainsi en serait-il peut-être des renforçateurs sociaux qui apporteraient dans les mêmes circonstances des résultats supérieurs. Ces hypothèses pourraient se vérifier dans d'autres expériences du même genre.

Dans l'ensemble, la démarche de recherche a réalisé pleinement les objectifs souhaités même si sa contribution demeure limitée en comparaison avec tout ce qui reste inconnu dans un phénomène aussi complexe que la motivation des élèves en classe.

APPENDICE

Cahiers d'exercices

EXPLORATION PROFESSIONNELLE COUTURE

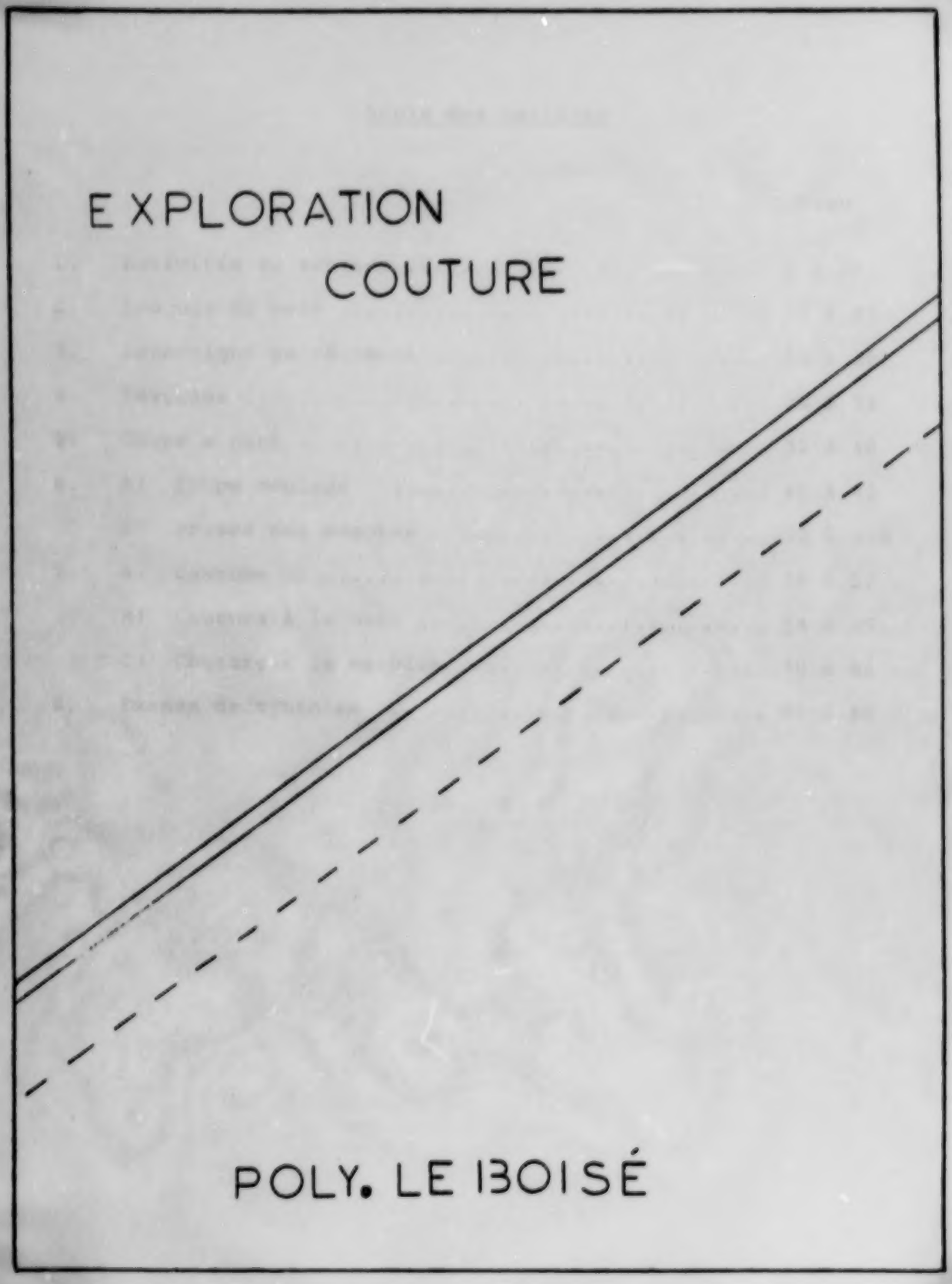

EXPLORATION
COUTURE
POLY. LE IBOISÉ

Table des matières

		Page
1.	Activités du secteur	1 à 10
2.	Croquis de mode	11 à 15
3.	Esthétique du vêtement	16 à 20
4.	Textiles	21 à 31
5.	Coupe à plat	32 à 40
6.	A) Coupe moulage	41 à 42
	B) Prises des mesures	43 à 45B
7.	A) Couture	46 à 53
	B) Couture à la main	54 à 59
	C) Couture à la machine	60 à 68
8.	Examen de synthèse	69 à 80

ACTIVITES DU SECTEUR

1. Ouvrière générale: peut exécuter plusieurs opérations soit sur la machine à coudre ou à la main, dans l'industrie ou pour une boutique spécialisée en confection.

2. Opératrice de machine à coudre : personne qui exécute à l'aide d'une machine à coudre ordinaire et d'une façon satisfaisante l'opération qui consiste à coudre une robe pour dame, fille ou enfant, blouse etc... une fois le vêtement coupé, travail en série.

3. Opératrice de machine spéciale : personne qui travaille sur un type de machine spéciale. ex: surfileuse, machine à boutonnière, ourleuse.

4. Contremaître de travailleurs spécialisés dans la confection : dirige les ouvrières qui assortissent, marquent, coupent et assemblent des articles pour exécuter les commandes. Peut surveiller des ouvrières qui font un travail particulier.

5. Patronnier : dessine des séries de premiers patrons pour les vêtements selon des croquis, des modèles et des dessins. Dessine sur papier le contour de chaque partie des patrons, en se servant d'instruments de dessin. Marque des détails, tels que la place des plis et celle des poches, des boutonnières et des boutons sur chaque pièce dessinée pour les utiliser comme points de repère lors de l'assemblage.

6. Gradueur de patrons : dessine et coupe des séries de patrons pour confectionner des vêtements de diverses tailles inférieures ou supérieures aux premiers patrons.

7. Coupeur : dispose, coupe et ajuste l'étoffe servant à confectionner les vêtements selon les dimensions et la forme, en assortissant les motifs du tissu de manière aussi économique que possible. Lit la fiche de travail afin de déterminer la sorte et la quantité de tissu nécessaire et se le procure à la réserve.

8. Traceur de patrons: dispose les patrons et trace le contour afin de faciliter la coupe et la couture. Place le patron sur la feuille ou la pièce selon la nature, le dessin, la texture ou le tissage de la matière afin que les parties concordent au montage et que la perte soit réduite au minimum.

9. Ourleuse : mesure et taille les ourlets de pièces de tissu pour confectionner des tentures et des couvre-lits ainsi que vêtement etc. Peut faire les ourlets sur une machine à coudre munie d'un accessoire à ourler.

I0.	Tailleur de vêtements sur mesure	: confectionne des vêtements pour hommes, comme des habits, des pardessus, des paletots et autres vêtements de ville, en faisant appel à sa connaissance des modèles, du montage et de la mode. Discute avec le client du tissu à employer, ainsi que du genre et du modèle demandé. Prend les mesures du client, avec un ruban à mesurer, et inscrit ses mesures en vue de la préparation du patron. Coupe un patron pour le vêtement, ou modifie un patron existant pour qu'il soit conforme aux mesures du client.
II.	Tailleur en confection	: exécute à la main ou à la machine certains travaux de couture spécialisés inhérents à la confection de vêtements faits sur mesure ou prêts à porter, en y appliquant sa connaissance des tissus et du montage des vêtements.
I2.	Couturier	: confectionne des vêtements pour dames, tels que robes, manteaux, costumes et autres vêtements en y appliquant ses connaissances de la création, de la confection et de la mode.
I3.	Couturière	: confectionne, transforme et répare à la main ou à la machine des vêtements tels que robes, manteaux et uniformes, d'après le patron ou les indications de la cliente.
I4.	Couturière réparatrice de vêtements pour dames	: transforme les vêtements pour dames, ou répare les vêtements abîmés, d'après les instructions figurant sur les étiquettes de transformation ou de réparation, ou selon les marques faites sur les vêtements en faisant appel à sa connaissance de base des vêtements pour dames.
I5.	Echantillonneuse	: coud les échantillons pour les nouveaux modèles de vêtements selon les patrons ou les croquis du dessinateur (couturier).
I6.	Habilleuse	: s'occupe des costumes et des accessoires vestimentaires d'acteurs de théâtre, de télévision ou de cinéma. Répare, retouche et transforme certains articles et accessoires vestimentaires spéciaux. Vérifie, nettoie, répare, rajuste et presse les costumes selon les exigences.
I7.	Couseur à la main	: coud des parties, des garnitures, des fermoirs, des attaches ou des étiquettes à des articles comme des vêtements, des rideaux.
I8.	Presseur de vêtements	: assure le fonctionnement d'une machine qui efface les plis des vêtements par l'action de la vapeur et d'air chaud.
I9.	Assortisseur de morceaux de vêtements	: assortit, met en paquet et étiquette des morceaux de vêtements spécifiés pour les distribuer aux ouvriers qui montent les vêtements.
20.	Vendeur	: consiste à rejoindre ou à éveiller chez l'acheteur les désirs qui le décideront à agir en utilisant ses goûts, ses tendances.

FOURRURE

21.	Apprenti-tailleur	: personne qui apprend le métier de tailleur de fourrure.
22.	Apprenti-dresseur	: celui qui étire les peaux.
23.	Dresseur, bloqueur	: celui qui est en tête du bloquage des fourrures, des peaux et des poils.
24.	Apprenti-débarbeur	: celui qui détermine la longueur des peaux et des poils.
25.	Débarbeur (trimeur)	: celui qui est en tête de l'agencement des peaux. (longueur des poils et des peaux)
26.	Opératrice de machine à coudre	: utilise avec précision et rapidité les machines à coudre dans l'industrie de la fourrure.
27.	Finisseuse	: pose la batiste, les galons et les rembourrages de col, prépare et fixe à la main la doublure s'il y a lieu.

Polyvalente Le Boisé

EXPLORATION

NOM: _____

DATE: _____

GR.: _____

ACTIVITES DU SECTEUR

REPONSES:

A) _____

B) _____

C) _____

D) _____

E) _____

F) _____

G) _____

H) _____

I) _____

J) _____

K) _____

L) _____

M) _____

N) _____

O) _____

P) _____

Q) _____

R) _____

S) _____

T) _____

ACTIVITES DU SECTEUR

1e ACTIVITE

En équipe de deux, répondre à la question suivante: associe les métiers énumérés ci-dessous à la définition correspondante.

1. Habilleuse
2. Tailleur de vêtements sur mesure
3. Ourleuse
4. Coupeur
5. Ouvrière générale
6. Traceur de patrons
7. Couseur à la main
8. Vendeur
9. Couturier
10. Gradueur de patrons
11. Opératrice de machine spéciale
12. Echantillonneuse
13. Presseur de vêtements
14. Tailleur en confection
15. Couturière réparatrice de vêtements pour dames
16. Assortisseur de morceaux de vêtements
17. Patronnier
18. Couturière
19. Opératrice de machine à coudre
20. Contremaître de travailleurs spécialisés dans la confection

DEFINITIONS

A) Peut faire les ourlets sur une machine à coudre munie d'un accessoire à ourler.

B) Dessine des séries de premiers patrons pour les vêtements selon des croquis, des modèles et des dessins.

C) Peut exécuter plusieurs opérations soit sur la machine à coudre ou à la main dans l'industrie ou pour une boutique spécialisée en confection.

D) Consiste à rejoindre ou à éveiller chez l'acheteur les désirs qui le décideront à agir en utilisant ses goûts, ses tendances.

E) Confectionne des vêtements pour dames en y appliquant ses connaissances de la création, de la confection et de la mode.

F) Confectionne, transforme et répare à la main ou à la machine des vêtements.

G) Assure le fonctionnement d'une machine qui efface les plis des vêtements par l'action de la vapeur et d'air chaud.

H) S'occupe des costumes et des accessoires vestimentaires de théâtre, de télévision ou de cinéma.

I) Dispose les patrons et trace les contours.

J) Personne qui travaille sur un type de machine spéciale.

K) Peut surveiller des ouvrières qui font un travail particulier.

L) Personne qui exécute plusieurs opérations.

M) Dessine et coupe des séries de patrons pour confectionner des vêtements de diverses tailles inférieures ou supérieures aux premiers patrons.

N) Coud des garnitures, des fermoirs, des attaches, des rideaux.

O) Confectionne des vêtements pour hommes.

P) Coud les échantillons pour les nouveaux modèles de vêtements selon les patrons ou les croquis du dessinateur (couturier).

Q) Dispose, coupe et ajuste l'étoffe servant à confectionner les vêtements.

R) Exécute à la main ou à la machine certains travaux de couture spécialisés.

S) Transforme les vêtements pour dames ou répare les vêtements abimés.

T) Assortit, met en paquet et étiquette des morceaux de vêtements spécifiés pour les distribuer aux ouvriers qui montent les vêtements.

ACTIVITES DU SECTEUR

2e ACTIVITE

En équipe de deux, trouve dans ta paroisse ou dans ta ville des endroits permettant l'exercice des métiers énumérés ci-dessous:

Ex.: Vendeur: Boutique Niko
Galeries de l'Erable Plessisville

1. Habilleuse: _____
_____

2. Tailleur de vêtements: _____
_____

3. Ourleuse: _____
_____

4. Coupeur: _____
_____

5. Ouvrière générale: _____
_____

6. Traceur de patrons: _____
_____

7. Couseur à la main: _____

8. Vendeur: _____

9. Couturier: _____

10. Gradueur de patrons: _____

11. Opératrice de machine spéciale: _____

12. Echantillonneuse: _____

13. Presseur de vêtements: _____

14. Tailleur en confection: _____

15. Couturière réparatrice de vêtements pour dames: _____

16. Assortisseur de morceaux de vêtements: _____

17. Patronnier: _____

18. Couturière: _____

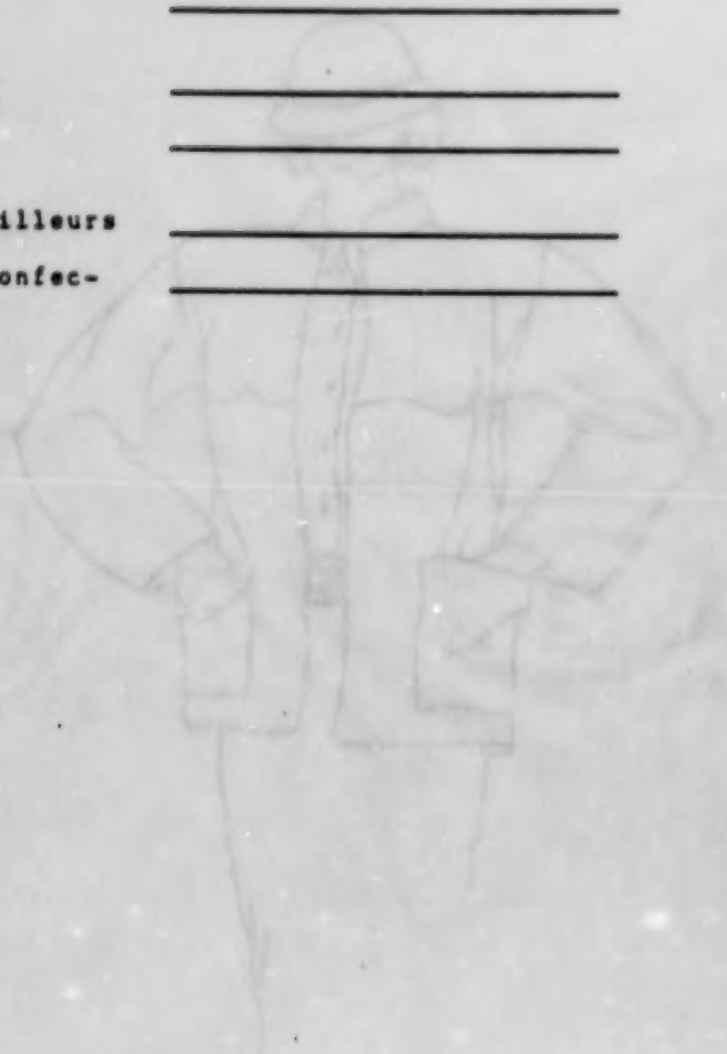
_____

19. Opératrice de machine à coudre: _____

_____

20. Contremaître de travailleurs spécialisés dans la confection: _____

_____



Polyvalente Le Boisé

Exploration

Croquis

Nom: _____ _____

Gr: _____

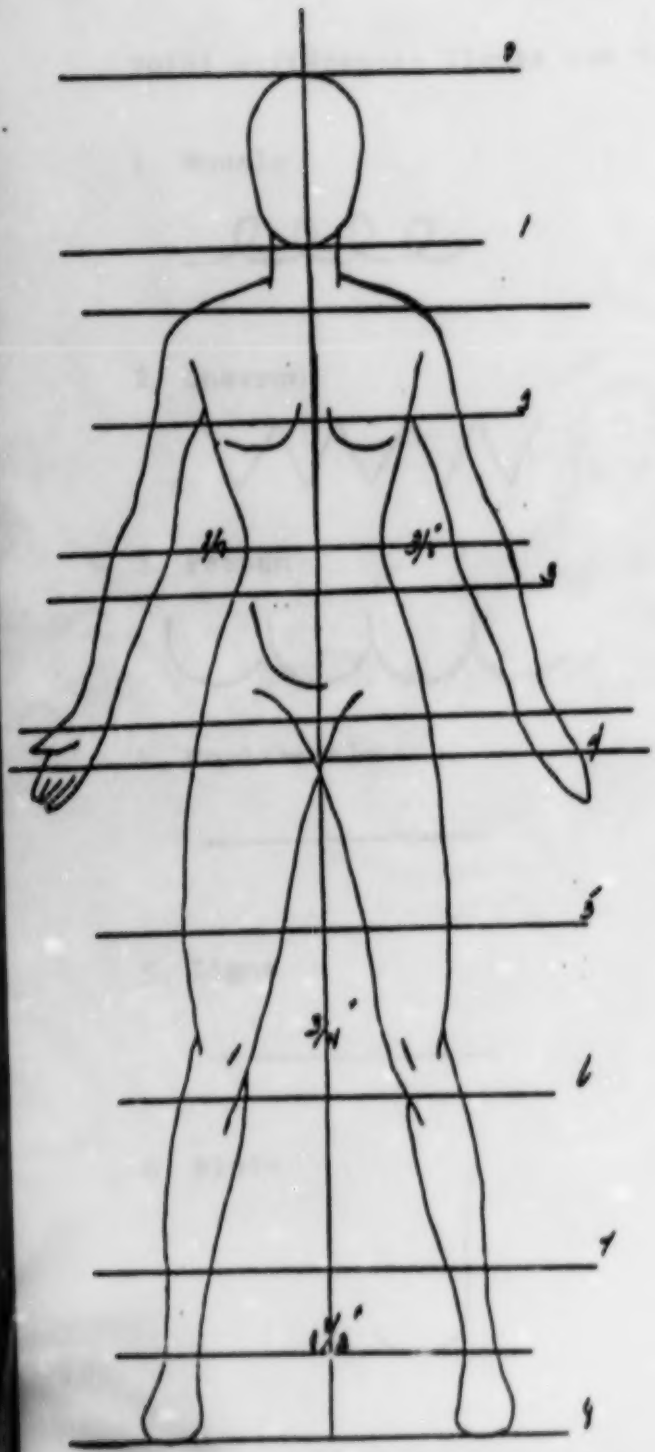
Date: _____

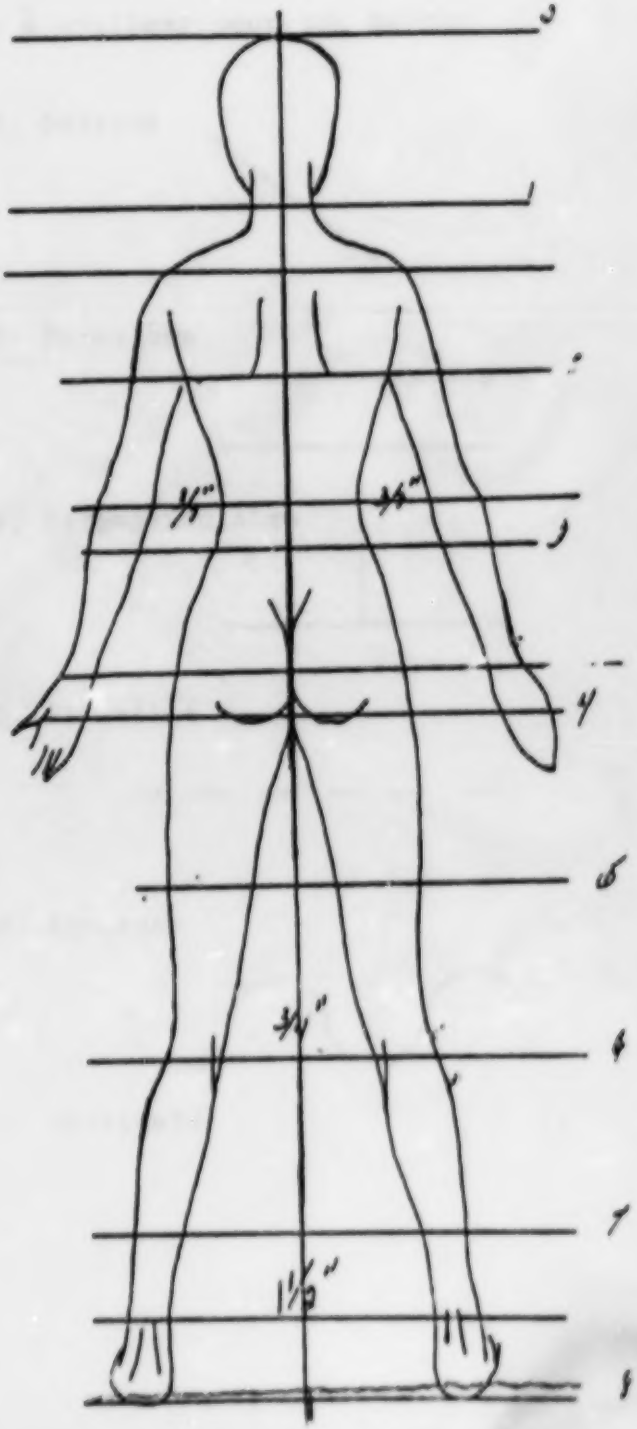
Suite à ton dessin, étudie les proportions normales du corps humain représentées par une silhouette à la page suivante:

Cannon de 8 têtes.
1 tête égale 2,5cm .
Les mains et les pieds sont éloignés de l'axe médiane.

Maintenant reprends ton dessin en utilisant la transparence et la silhouette aux proportions normales.

PROPORTIONS NORMALES DU CORPS HUMAIN





Polyvalente Le Boisé

Exploration

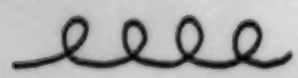
Nom:_____

Date:_____

Formes et Couleurs

Voici différentes lignes que tu auras à utiliser pour ton dessin.

1. Boucle



2. Chevron

3. Feston

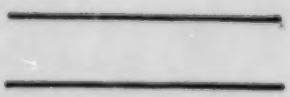
4. Horizontale

5. Ligne

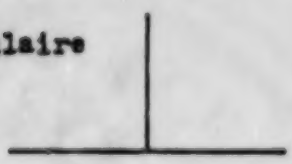
6. Mixte

7. Oblique

8. Parallèle



9. Perpendiculaire



10. Pointillé

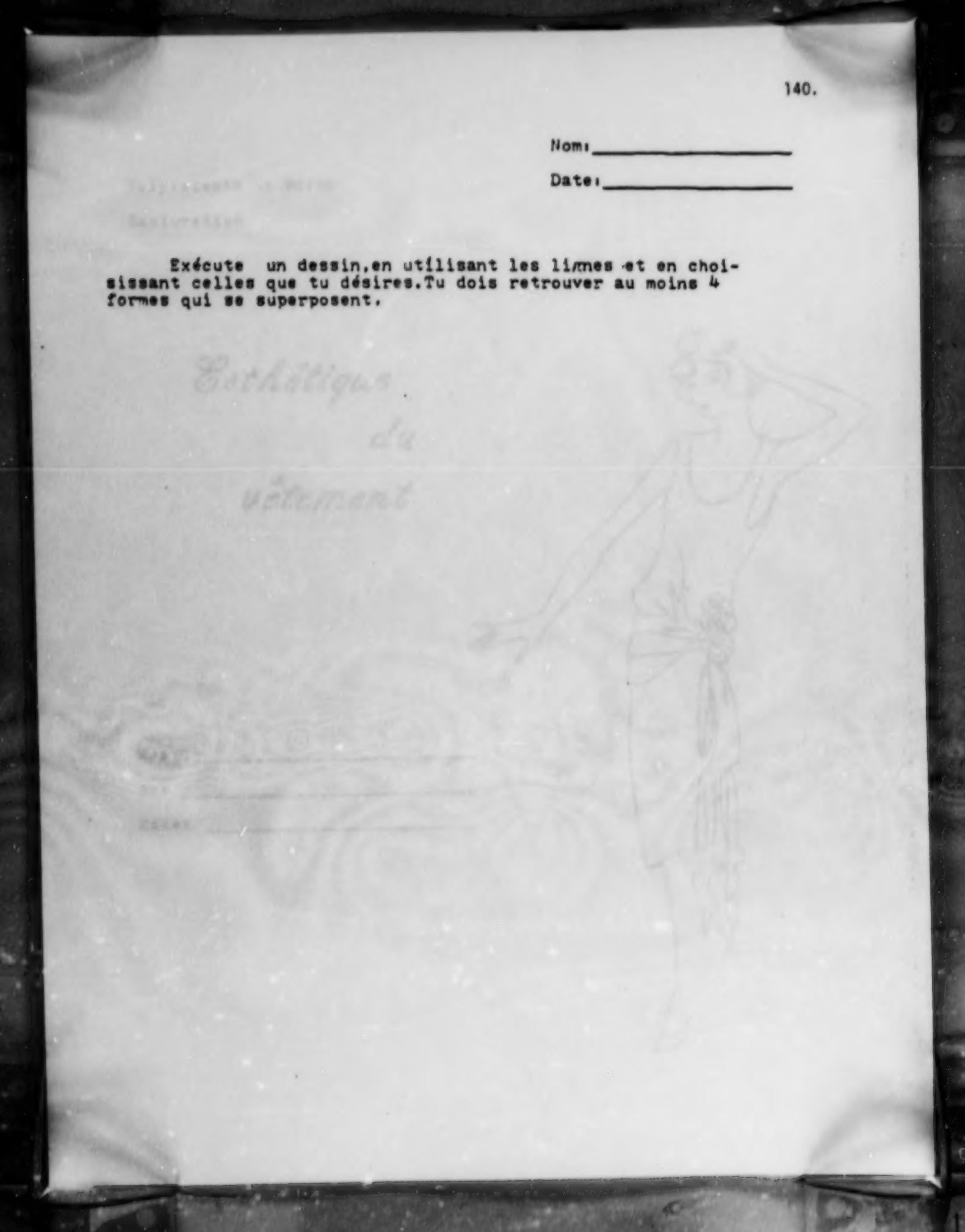
11. Sinueuse

12. Verticale

Nom:_____

Date:_____

Exécute un dessin,en utilisant les lignes et en choisissant celles que tu désires.Tu dois retrouver au moins 4 formes qui se superposent.



Polyvalente Le Boisé

Exploration

Esthétique du vêtement

Nom: _____

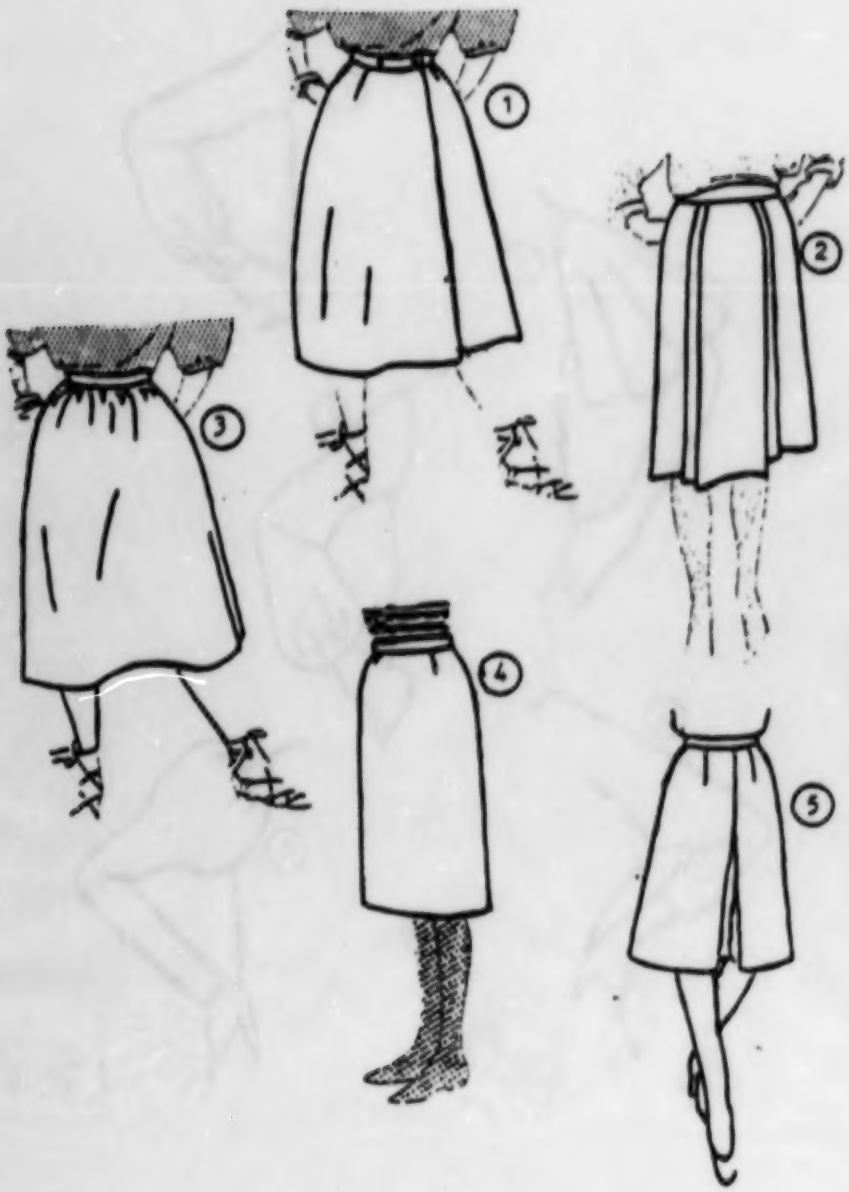
Gr: _____

Date: _____

cols

en coulures

jupes



manches

pantalons

IDENTIFICATION DES MODELES SUIVANTS:

A) COLS

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

B) ENCOLURES

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

C) JUPES

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

D) MANCHES

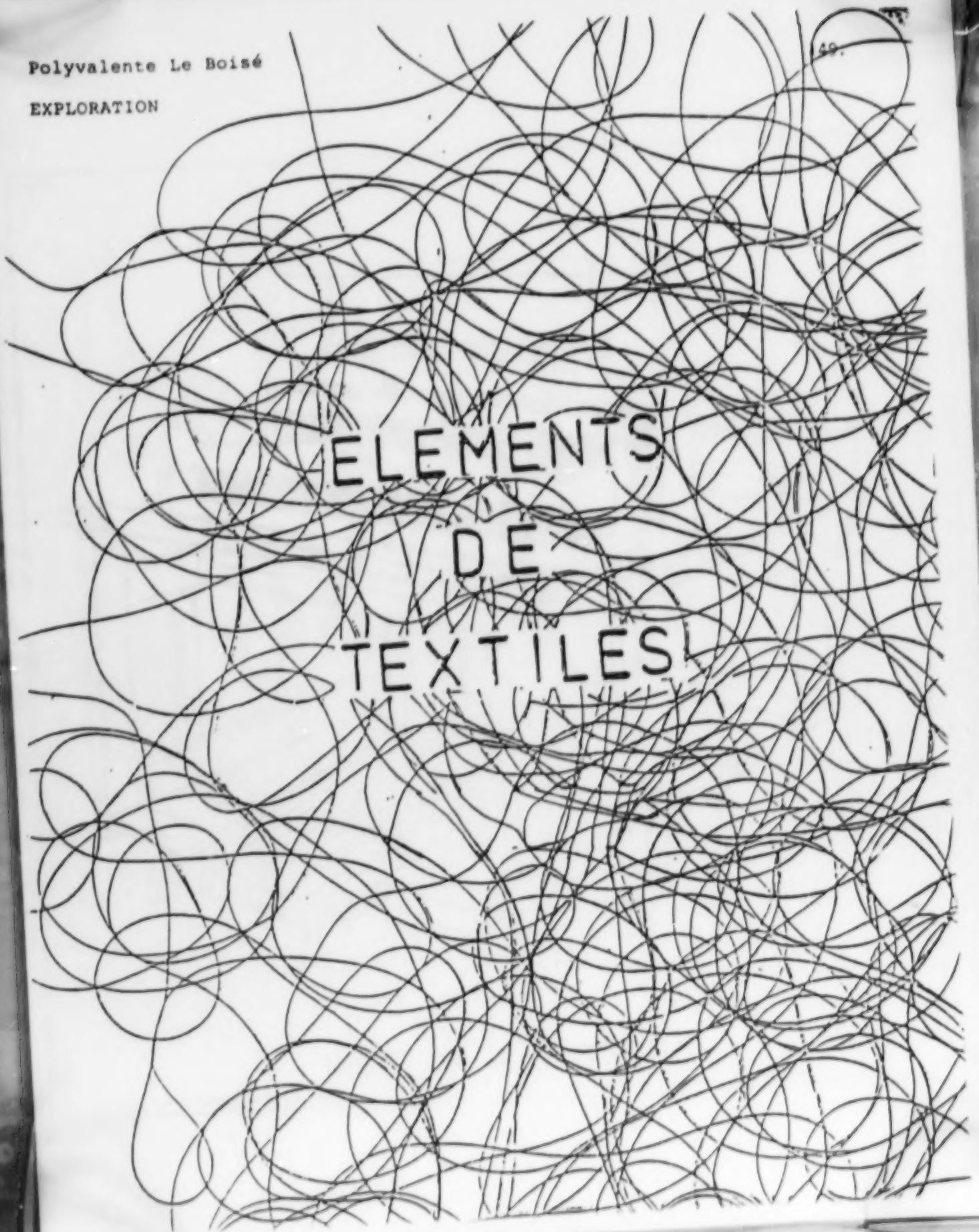
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

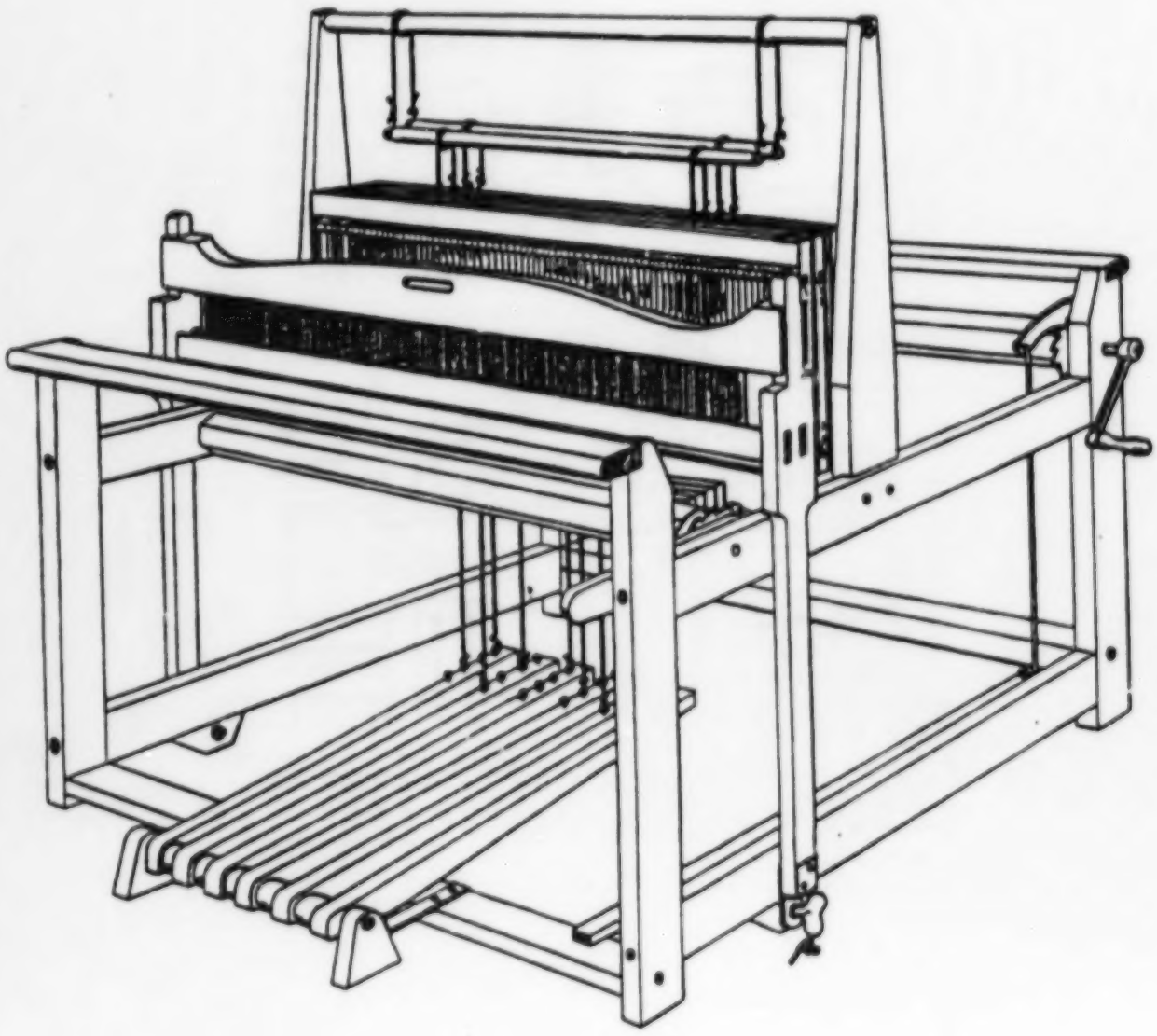
E) PANTALONS

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Polyvalente Le Boisé

EXPLORATION

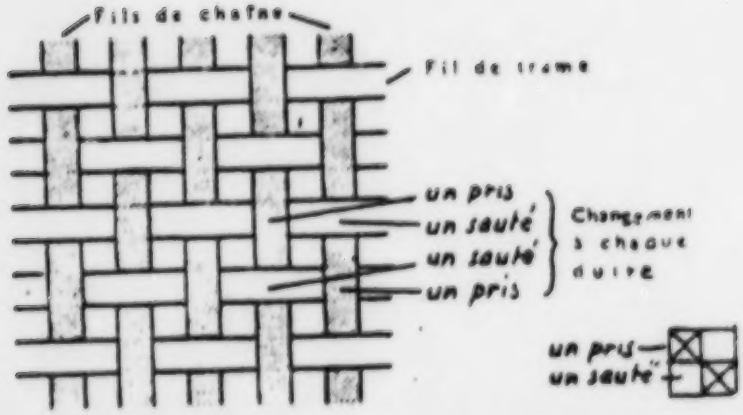




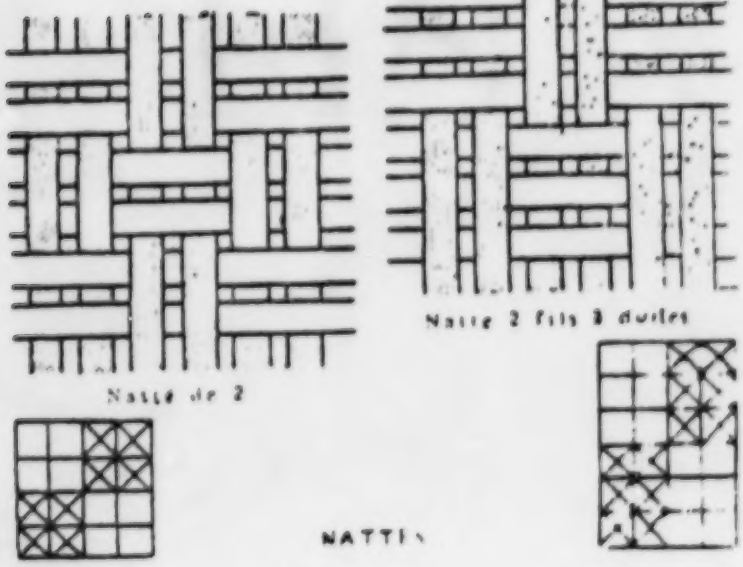
MÉTIER À TISSER

MINISTÈRE DE L'AGRICULTURE. Québec

DESSINS : DIVISION DES CONSTRUCTIONS RURALES



ARMURE TOILE ET SON RAPPORT D'ARMURE



NATTE

LES ARMURES

ARMURE TOILE

1 pris-1 sauté

Contrarier à chaque duite

CARACTERES

1-)Les deux faces sont semblables.

Possibilité de retourner le tissu sauf pour les tissus imprimés,brodés,grattés.

2-)Elle est réalisable avec tous les textiles.

Ex.:Toiles de coton,de lin,de soie....

3-)Elle est monotone en raison de la simplicité de sa construction.

VARIETE DE L'ARMURE TOILE

Les tissus d'armure toile peuvent présenter des caractères très différents suivant :

1-)La nature du textile.

2-)La grosseur des fils.

3-)Le compte en chaîne et le duitage.

4-)Le nuançage

Motifs réalisés au cours du tissage à l'aide de fils de couleurs différentes.

5-)L'impression.

Teinture partielle après réalisation du tissu.

DERIVES DE L'ARMURE TOILE

Ce sont :

L'armure natté

L'armure cannelé

ARMURE UNIE

L'armure unie constitue la méthode la plus simple d'entrecroiser la chaîne et la trame.La figure qui suit est un exemple d'un tissu uni dans lequel les fils de chaîne sont placés dans la position verticale (longitudinale) et les fils de trame dans le sens horizontal (transversal) .

L'armure unie résulte de, la levée et du rabat alternatif de chacun des fils ; elle constitue donc l'armure la plus simple,

Si nous examinons attentivement la figure qui suit,nous remarquons qu'un fil de trame passe par-dessus les fils de chaîne de numéro impair et en-dessous des fils de numéro pair.A la duite suivante,l'entrecroisement se fait de la même manière mais dans un ordre opposé,c'est à dire en-dessous des chiffres impaire et par-dessus les fils de chaîne paire.

ACTIVITE D'APPRENTISSAGE DE LA LECON 2

En cherchant dans des volumes ou le dictionnaire, donne-moi la provenance de chacune de ces fibres.

laine.....

mohair.....

poil de chameau.....

cachemire.....

soie.....

coton.....

lin.....

chanvre.....

jute.....

amiante.....

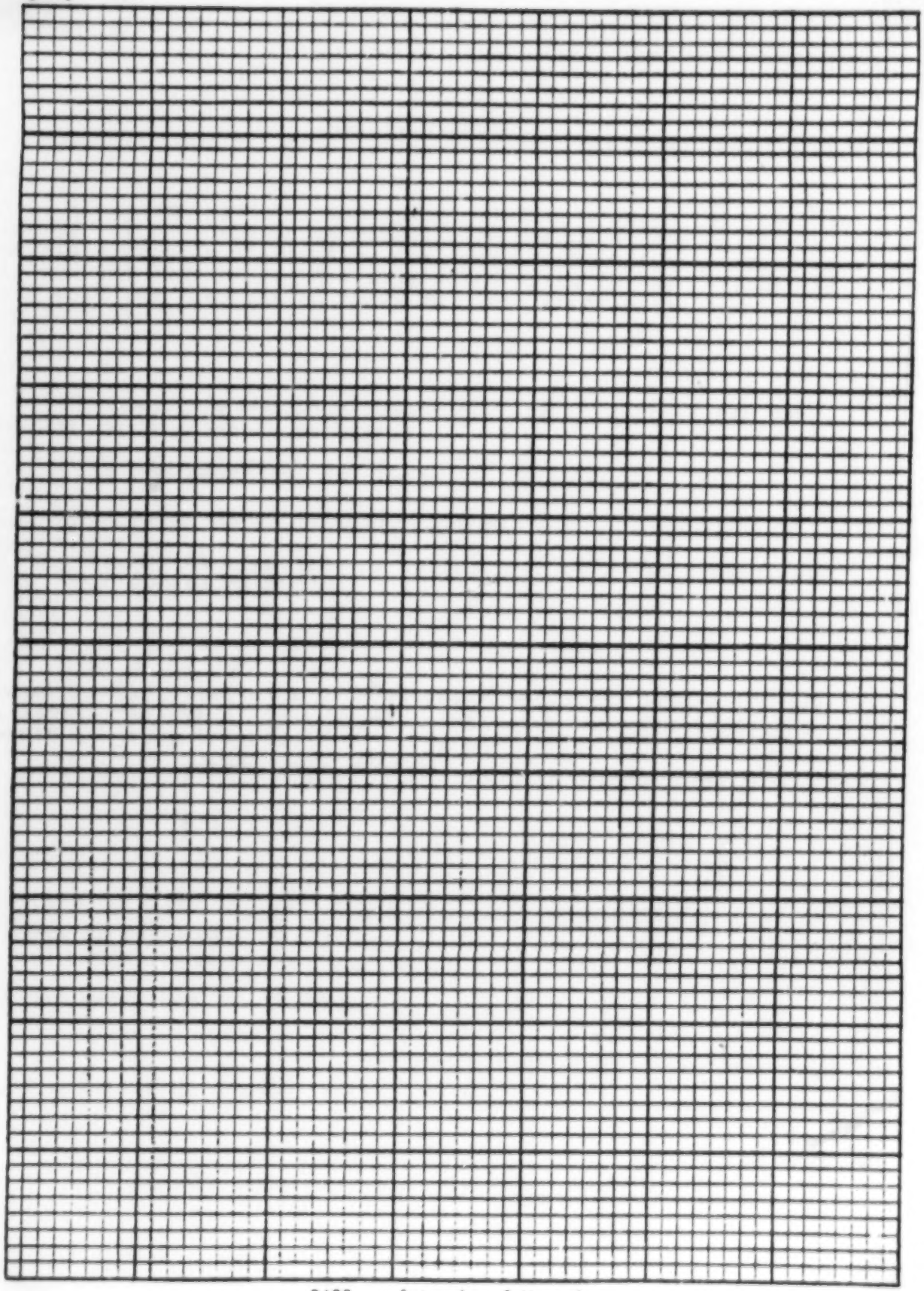
rayonne.....

nylon.....

spandex.....

verre.....

polyester.....



2690 rue St-Joseph – St-Hyacinthe

Polyvalente Le Boisé

Exploration

Nom: _____

Date: _____

LES ETIQUETTES

Il existe diverses catégories d'étiquettes, on retrouve les étiquettes de composition, de garantie, de marque et d'appellation commerciale, de code d'entretien des articles textiles de prix etc. Elles peuvent être présentées sous différentes formes: étiquettes de carton, d'une vignette en tissu ou d'une inscription sur la lisière du tissu vendu au mètre.

On identifie obligatoirement sur les étiquettes des vêtements les renseignements suivants:

- le nom générique des fibres.
- le pourcentage de chaque fibre.
- le nom et l'adresse du fournisseur ou du fabricant, ou le numéro matricule.

1. Procure-toi l'étiquette d'un vêtement, colle ton étiquette dans l'espace réservé ci-dessous, et identifie chacun des renseignements que tu y trouves.

A) Nom du fabricant ou numéro matricule: _____

B) Nom générique des fibres: _____

_____

C) Poucentage de chaque fibre: _____

_____

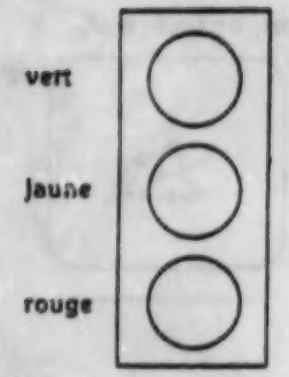
D) Autres: _____

CODE D'ENTRETIEN

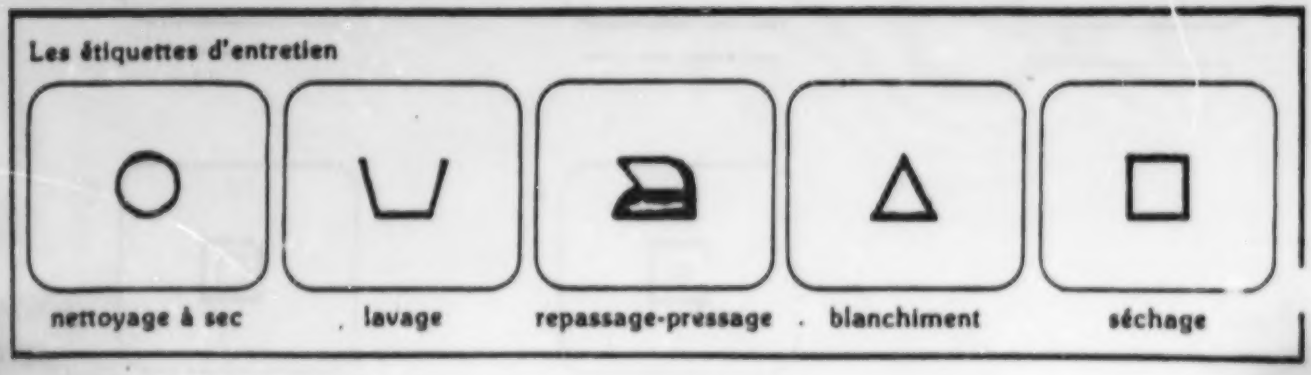
Un ensemble de symboles destinés aux étiquettes des vêtements, qui indiquent au consommateur la manière de les nettoyer. Ces symboles disent ce qu'il faut faire et ne pas faire en ce qui concerne le lavage, le blanchiment, le séchage, le repassage et le nettoyage à sec. Les symboles normalisés, sont de taille réduite et en couleur.

Trois couleurs seront utilisées, soit celles des feux de circulation: ROUGE, JAUNE, VERT.

1. Colorie les symboles et donne leur signification.



Les codes d'entretien



2. Colorie les symboles , associe-les aux définitions suivantes:

A) Séchage par culbutage à moyenne ou haute température.(vert)

B) Ne pas nettoyer à sec.(rouge)

C) Ne pas utiliser de chlorure décolorant.(rouge)

D) Lavage à la machine à l'eau tiède avec agitation réduite. (jaune)

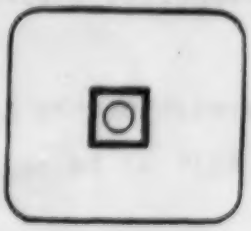
E) Laver à la machine à l'eau bouillante avec agitation normale.(vert)

F) Etendre pour sécher.(jaune)

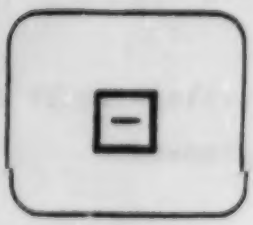
G) Séchage par culbutage à basse température.(jaune)

H) Suspendre mouillé pour sécher.(vert)

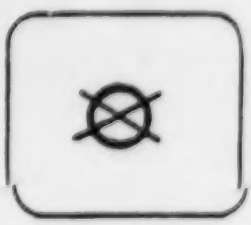
1

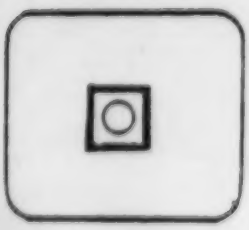
4 

7

2 

5

8 

3 

6

Polyvalente Le Boisé

Exploration

Nom:_____

TEXTILE

A RETENIR

LES TYPES D'ETOFFES

AGGLOMEREES: étoffes dont les fibres sont enchevêtrées et pressées à l'aide de machines spéciales et souvent,d'une matière collante.

TISSEES: étoffes formées par l'entrecroisement,à angle droit,de fils de chaîne et de fils de trame.

TRICOTEES: étoffes faites de mailles entrelacées au moyen d'aiguilles conçues à cette fin.

AVEC SENS: étoffes tissées ou tricotées à duvet(poil), exemple: fourrure et velour.

Polyvalente Le Boise

Exploration

Nom: _____

Date: _____

TEXTILE

1. Définis les termes suivants.

   a) ETOFFE: _____

   _____

   b) FIBRE: _____

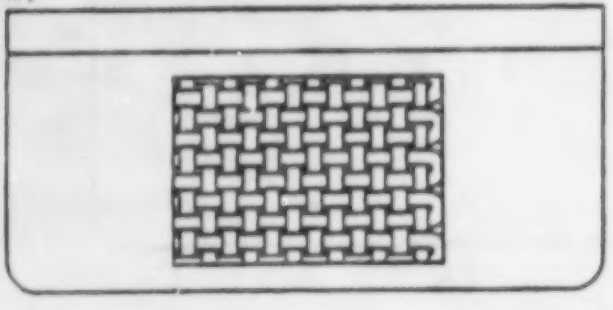
   _____

   c) FIL: _____

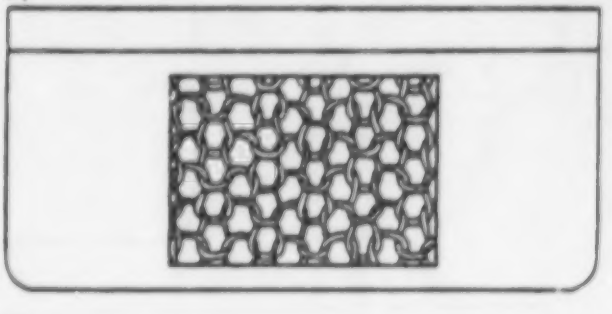
   _____

2. On retrouve plusieurs sortes d'étoffe (tissu), identifie celles ci-dessous, et complète les espaces en collant une étoffe agglomérée et une étoffe avec un sens.

a)



b)



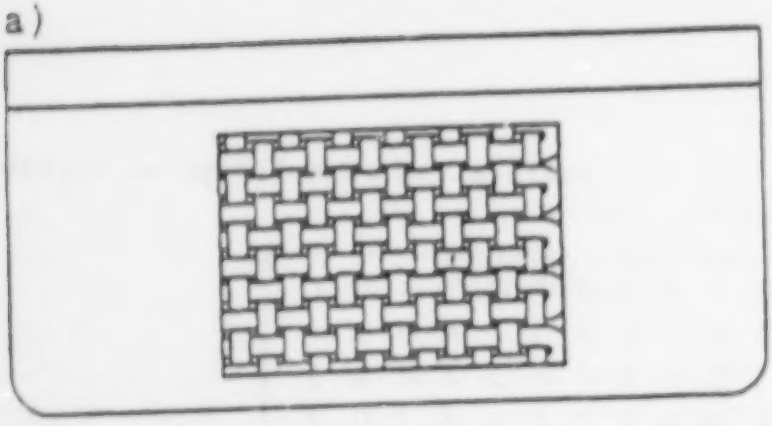
c)

_____

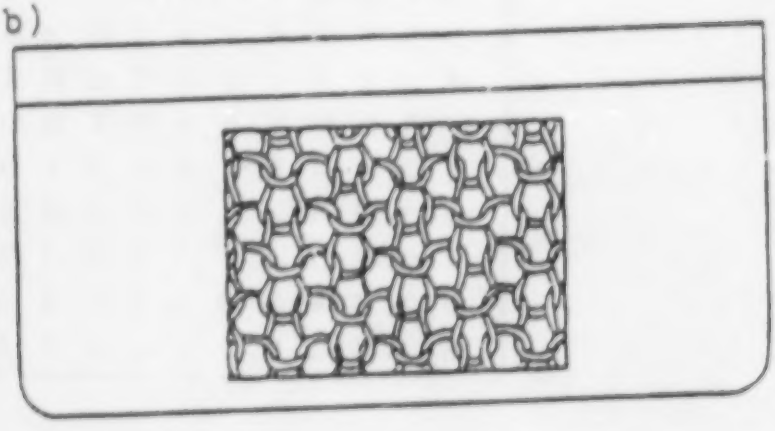
d)

_____

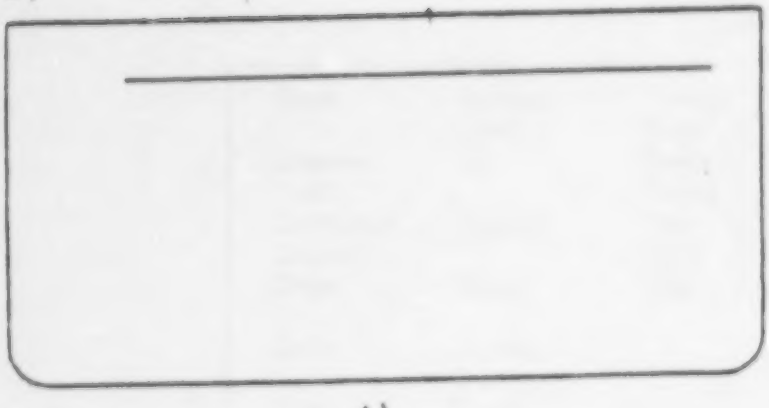
a)



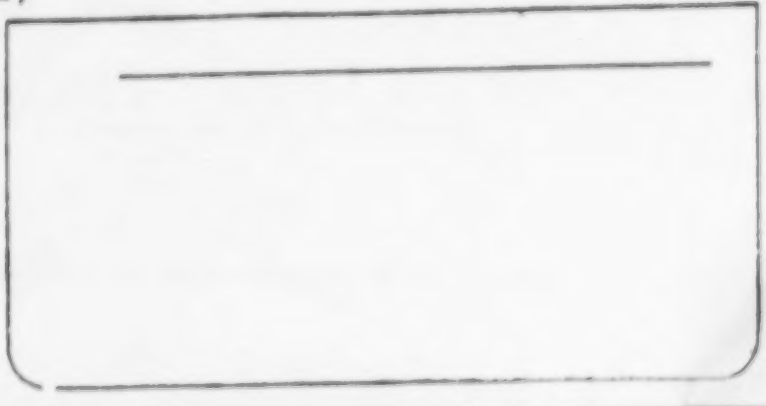
b)



c)



d)



3. Résous le problème du mot mystère.

T	R	I	C	O	T	O	I	L	E	S	C
U	I	M	A	T	I	E	R	E	S	O	O
L	A	S	C	L	A	G	R	É	T	I	U
L	N	I	S	H	S	L	Y	O	R	E	P
E	O	E	H	A	A	I	N	A	A	R	O
G	T	R	D	P	G	N	Y	N	Y	I	N
A	O	U	T	O	A	E	V	H	O	E	Y
N	C	T	E	D	R	R	F	R	N	S	L
I	R	N	E	E	R	B	I	F	E	T	O
A	E	I	E	Z	I	A	L	I	O	Q	N
L	P	E	U	E	L	I	T	X	E	T	E
R	E	T	A	I	L	L	E	J	U	T	E

Les étoffes

Brodé	Lainage	Teinture
	Laize	Tergal
Chanvre	Lin	Textile
Coton		Tissage
Cotonnade	Matières	Toile
Coupon		Tricot
Crêpe	Nylon	Tulle
Étoffe	Raphia	
	Rayé	
Fibre	Rayon	
Fil	Retaille	
Jute	Soieries	

Un mot de 11 lettres: _____

Polyvalente Le Boisé

Exploration

Nom:_____

Date:_____

QUALITES.APPRETS

Les vêtements ont diverses qualités.Définis ces qualités.(Tu peux utiliser le dictionnaire)

1) ABSORPTIVITE: _____

_____

2) DURABILITE: _____

_____

3) FACILITE D'ENTRETIEN: _____

_____

4) FLEXIBILITE: _____

_____

5) IMPERMEABILITE: _____

_____

6) ININFLAMMABILITE: _____

_____

7) ISOLATION: _____

_____

8) LEGERETE: _____

_____

9) SOLIDITE: _____

_____

10) STABILITE: _____

_____

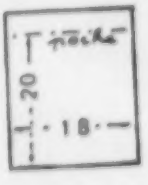
Exploration
Polyvalente Le Boisé

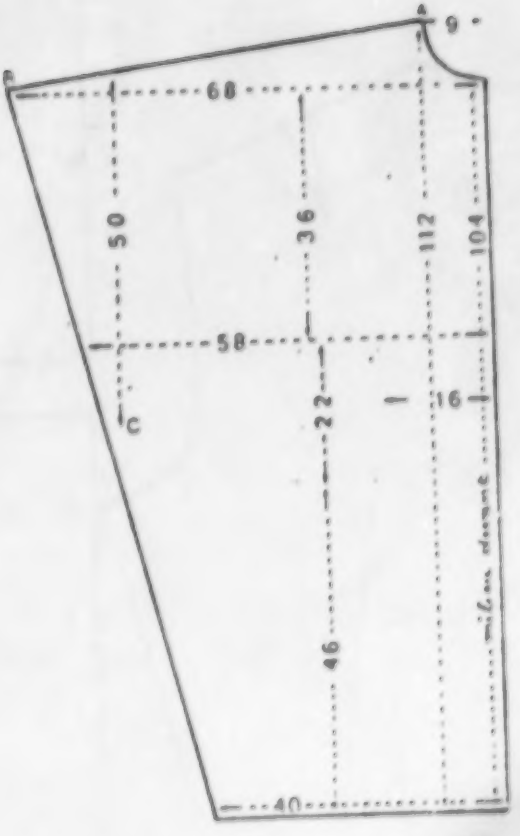
Coupe à plat

Nom: _____

Gr.: _____

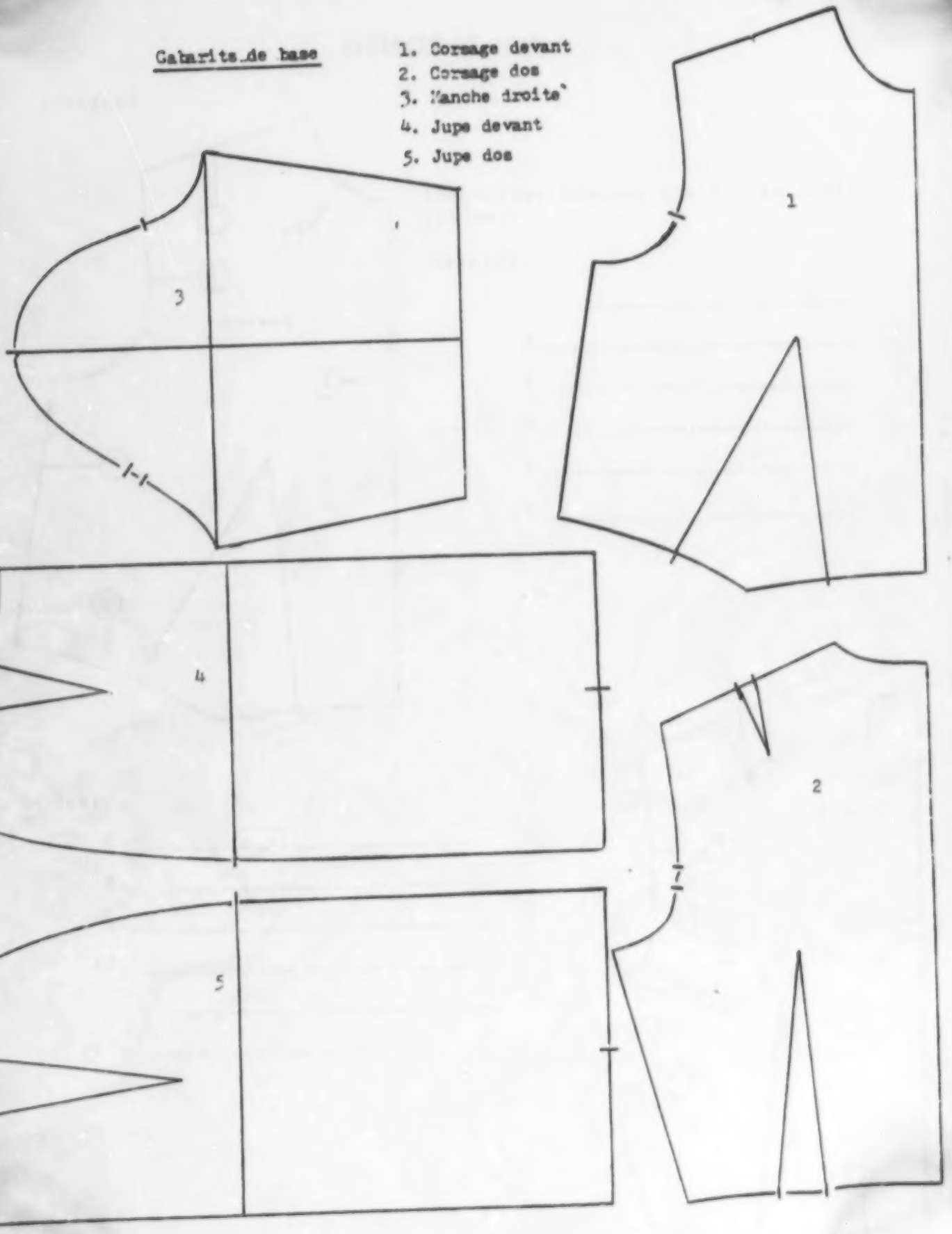
Date: _____





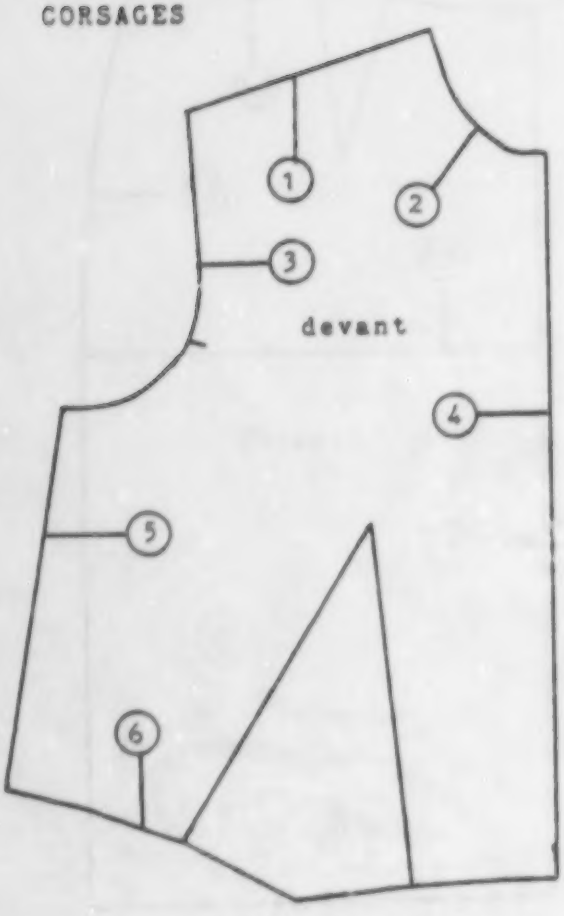
Gabarits de base

1. Corsage devant
2. Corsage dos
3. Manche droite
4. Jupe devant
5. Jupe dos



GABARITS DE BASE

CORSAGES



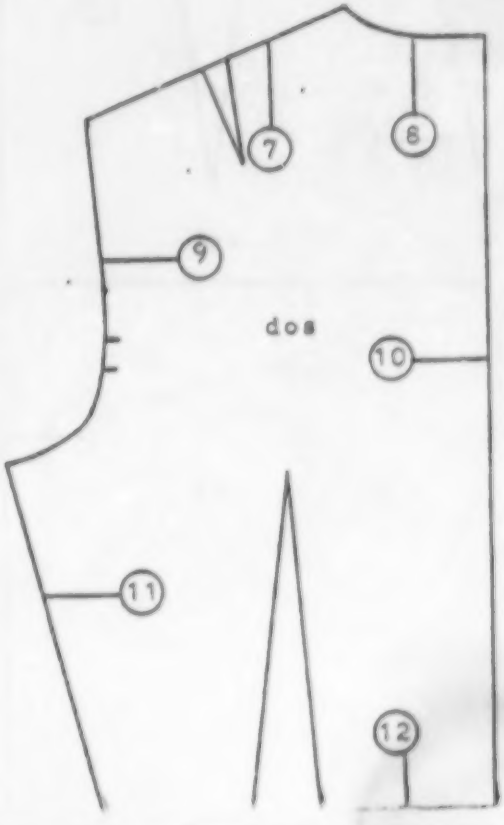
Identifier chacune des lignes numérotées.

Devant:

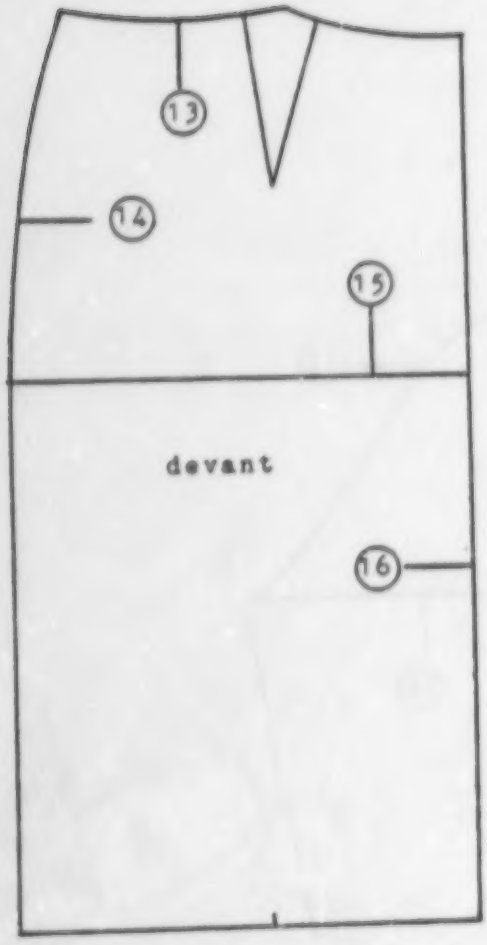
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

Dos:

7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____



JUPES



Devant:

13. _____

14. _____

15. _____

16. _____

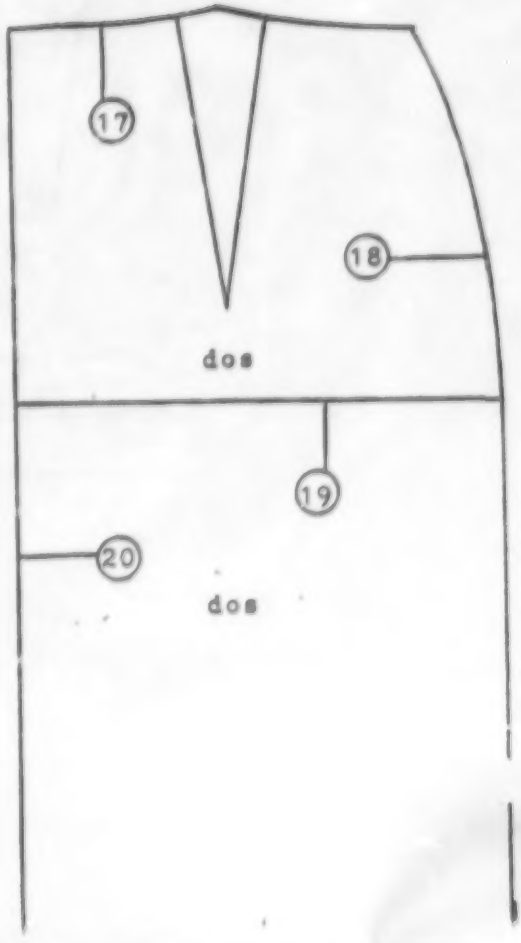
Dos:

17. _____

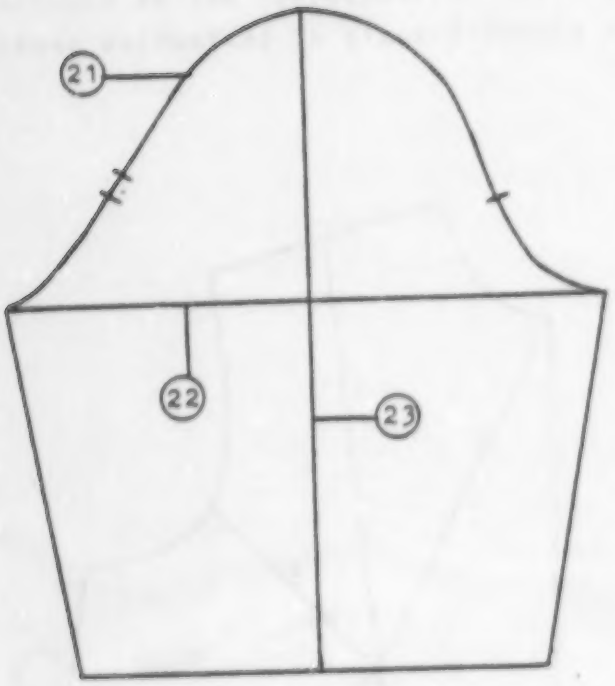
18. _____

19. _____

20. _____



MANCHE



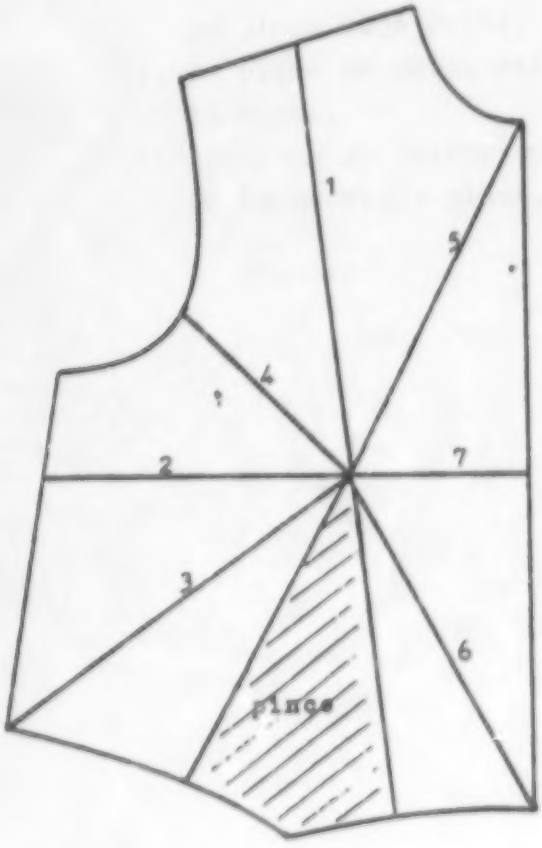
21. _____

22. _____

23. _____

PIVOTEMENT DES PINCES

En utilisant le corsage devant ci-dessous et en suivant les instructions de ton professeur, tu exécutras le pivotement des pinces suivantes; la pince d'épaule et la pince de poitrine.



ROTATION DES PINCES

Gabarit type: Les lignes numérotées de 1 à 7 indiquent les endroits où je peux faire pivoter une pince.

PRINCIPE DE ROTATION: (pour une pince)

En me servant du gabarit type on:

1. détermine l'emplacement de la nouvelle pince.
2. On part de ce point et trace jusqu'à la pince déjà faite.
3. on pique au point relief et ferme la pince.
4. Continue de tracer jusqu'à l'emplacement de la nouvelle pince..

PRINCIPE POUR DEUX PINCES:

En me servant du gabarit type

1. ON détermine l'emplacement des pinces.
2. On trace une ligne guide parallèle à la médiane.
3. On détermine la partie qui doit rester à droit-fil, afin de tracer cette partie avant de pivoter.
4. Partir de la nouvelle pince et tracer jusqu'à la pince déjà faite!
5. Piquer au point relief et pivoter de façon à ramener la ligne de droit fil parallèle à la médiane.
6. Continuer de tracer à partir du coté opposé de la pince jusqu'au point de départ sur le gabarit.

1. CORSAGE AVEC FRONCES A L'ENCOLURE

1. Tracer le corsage avec une pince unique à la taille.
2. Déterminer l'endroit des fronces. Tirer des lignes jusqu'au point relief.

   Pour les fronces à l'encolure, éviter de les placer trop près de la médiane et du point de la latérale cou.
3. Diviser la pince de taille en 3 parties égales.
4. Tailler sur la ligne marquant l'endroit des fronces et un côté de la pince de taille.
5. Refermer le 1/3 de la pince de taille, on obtient l'espace à ajouter pour les fronces. Bien marquer.
6. Tailler sur la 2ème ligne. Bien fixer la languette centrale.
7. Refermer le 2ème tiers de la pince de taille. On obtient une autre largeur à ajouter pour les fronces.
8. L'espace qui reste à la taille nous donne la nouvelle pince de taille.

   Tracer les lignes définitives des pinces.

   Descendre le point relief de 1¼" (3 cm) ou 1½" (4 cm). Tout dépend de la profondeur de la pince et la forme du buste.

2. JUPE A 4 LES AVEC DROIT-FIL A LA LATERALE.

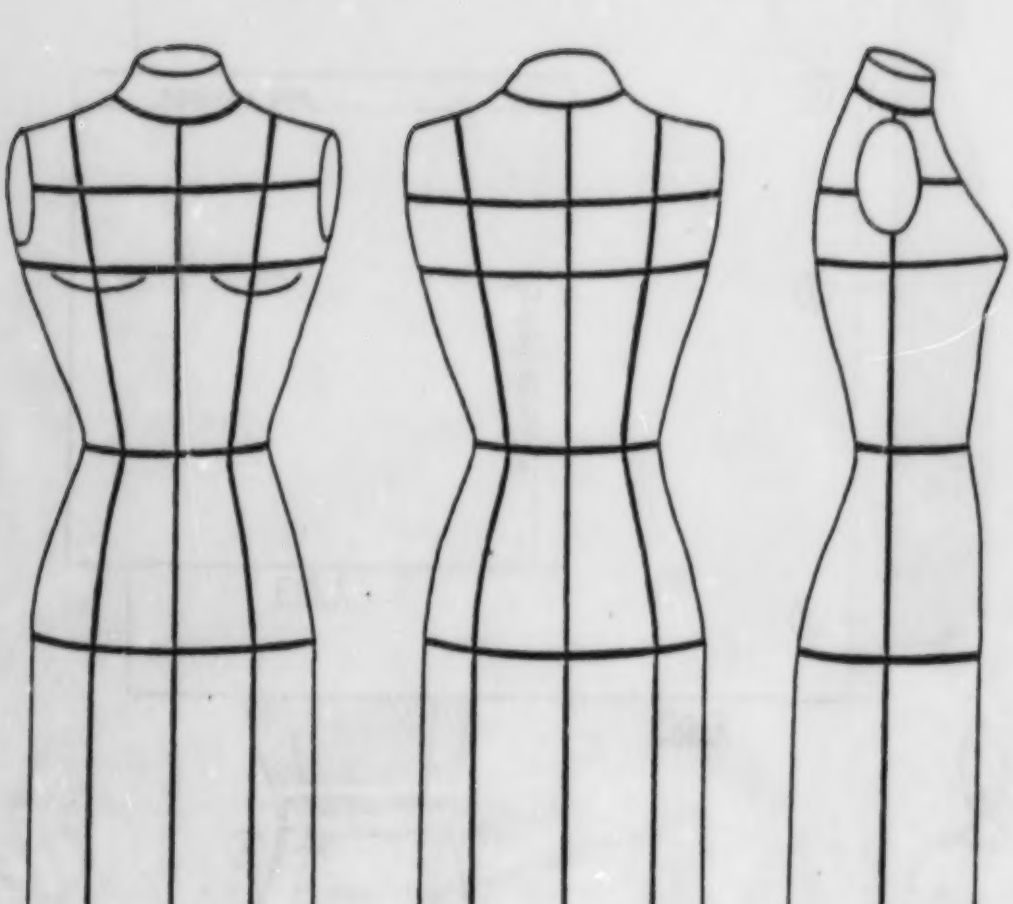
Utile pour tissu rayé à la verticale. On obtiendrait un léger chevron à la médiane.

1. Tracer 2 lignes guides (dos et devant)
2. Poser le gabarit de façon à ce qu'il qppuie sur la ligne guide quelque part sur la hanche et s'éloigne de 5cm. au bas.
3. Pour obtenir la longueur de la latérale, mesurer la longueur de la pointillée à partir du cran. Reporter cette mesure sur la ligne-guide. Tracer la ligne d'ourlet.
4. Marquer le droit-fil parallèle à la latérale.

Polyvalente Le Boisé

EXPLORATION

coupe moulage



ILLUSTRATIONS: KAREN GRENIER

JUPE DEMI-CIRCULAIRE

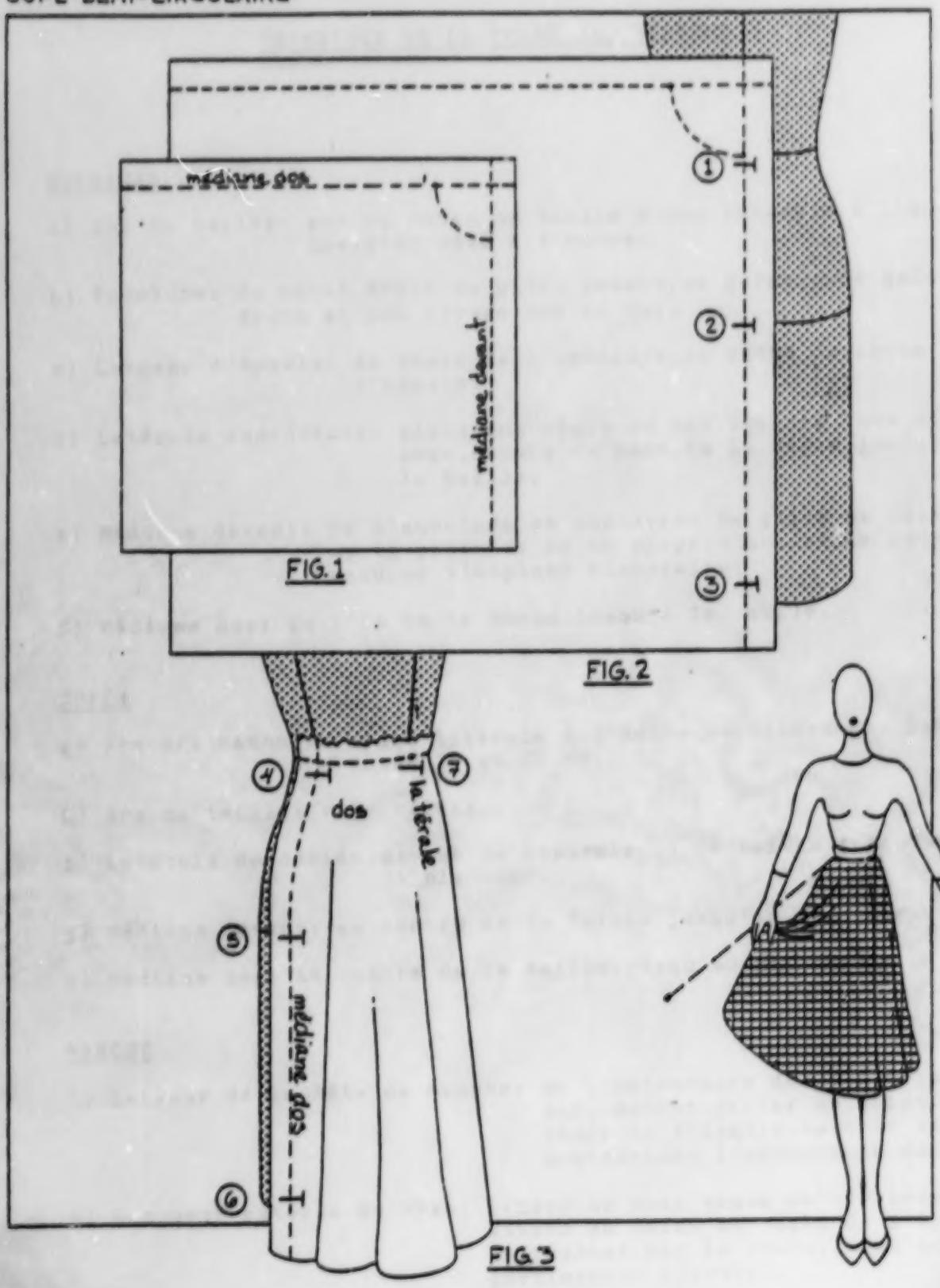


FIG. 1

FIG. 2

FIG. 3

TECHNIQUE DE LA PRISE DES MESURES

CORSAGES

a) Arc de taille: sur le ruban de taille d'une latérale à l'autre;d'un côté à l'autre.

b) Encolure: du pivot droit au pivot gauche,en gardant le galon droit et non appuyé sur le cou.

c) Largeur d'épaule: du pivot de l'encolure au point de chute de l'épaule.

d) Latérale ascendante: place une règle ou une équerre sous le bras,mesure du haut de la règle jusqu'à la taille,

e) Médiane devant: de l'encolure en soulevant le galon au niveau de la poitrine ou en plaçant une règle pour assurer l'ampleur nécessaire.

f) Médiane dos: de l'os de la nuque jusqu'à la taille.

JUPES

g) Arc des hanches: d'une latérale à l'autre au niveau des hanches, entre 18 et 23 cm.

h) Arc de taille: voir corsage.

i) Latérale descendante: sur la latérale de la taille jusqu'au plancher.

j) Médiane devant: au centre de la taille jusqu'au plancher.

k) Médiane dos: au centre de la taille jusqu'au plancher.

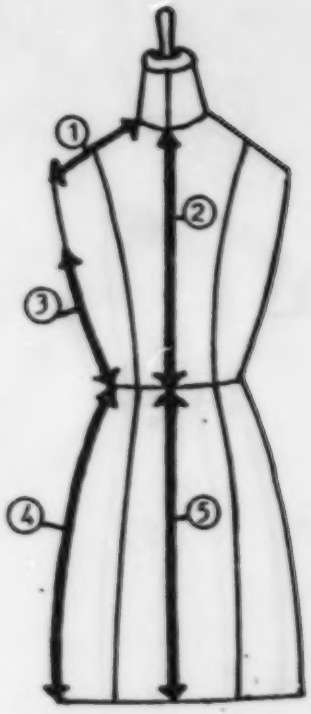
MANCHE

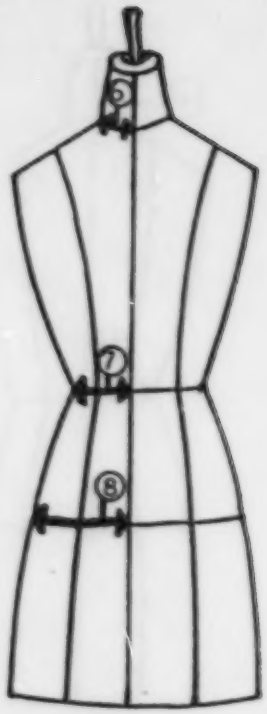
l) Largeur de la tête de manche: de l'entournure dos à l'entournure devant,partir du point de chute de l'épaule;mesurer en contournant l'entournure du bras.

m) Longueur externe du bras: laisse le bras tombé naturellement et mesure du point de chute de l'épaule en passant par le coude,jusqu'au poignet(manche ajustée).

n) Tour du bras : place le galon autour de la partie la plus forte

MESURES ANTERIEURES

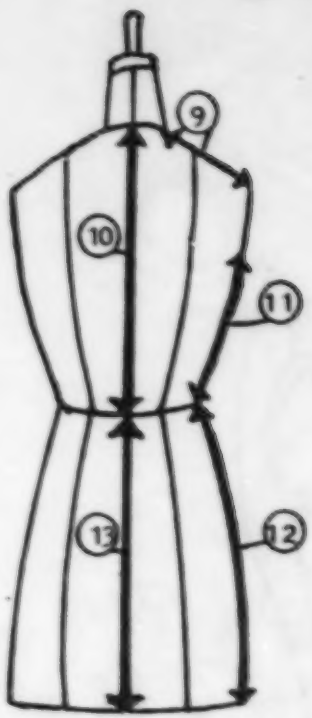


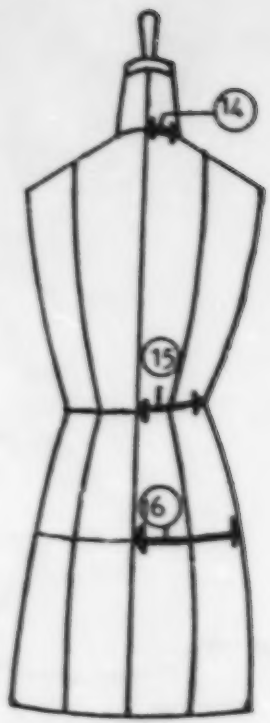


1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

6. _____
7. _____
8. _____

MESURES POSTERIEURES

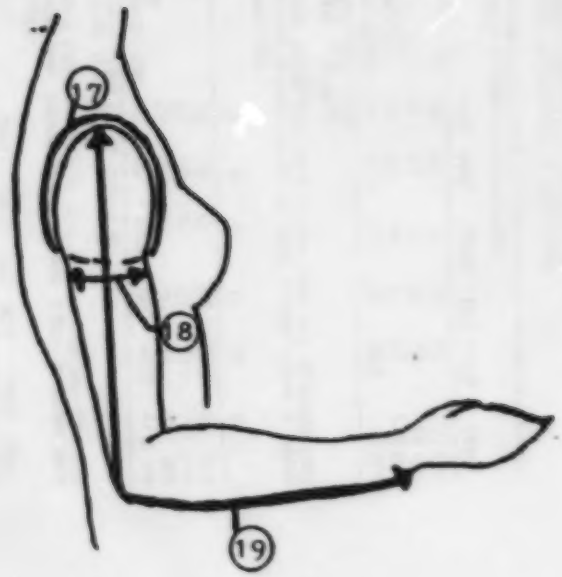




9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____

14. _____
15. _____
16. _____

MANCHE



17. _____
18. _____
19. _____

TABLEAU METRIQUE DES MESURES NORMALISEES

JEUNE FEMME

Les patrons Jeune Femme, sont conçus pour une silhouette développée et bien proportionnée, environ 1.65m à 1.68m sans chaussures.

Tailles	6	8	10	12	14	16	18	20	
Poitrine	78	80	83	87	92	97	102	107	cm
Taille	58	61	64	67	71	76	81	87	cm
Hanches	83	85	88	92	97	102	107	112	cm
Longueur de dos	39.5	40	40.5	41.5	42	42.5	43	44	cm

PETITE JEUNE FEMME

Cette taille est conçue pour une silhouette de femme plus courte; environ 1.57m à 1.63m sans chaussures.

Tailles	6p/f	8p/f	10p/f	12p/f	14p/f	16p/f	
Poitrine	78	80	83	87	92	97	cm
Taille	60	62	65	69	73	78	cm
Hanches	83	85	88	92	97	102	cm
Longueur de dos	37	37.5	38	39	39.5	40	cm

JEUNE FILLE

Les patrons Jeune Fille, sont conçus pour une silhouette bien proportionnée et plus courte de taille; environ 1.63m à 1.65m sans chaussures.

Tailles	5	7	9	11	13	15	
Poitrine	76	79	81	85	89	94	cm
Taille	57	60	62	65	69	74	cm
Hanches	81	84	87	90	94	99	cm
Longueur de dos	38	39	39.5	40	40.5	41.5	cm

PETITE JEUNE FILLE

Les patrons Petite Jeune Fille, sont conçus pour une silhouette petite mais bien proportionnée; environ 1.52m à 1.55m sans chaussures.

Tailles	3p/f	5p/f	7p/f	9p/f	11p/f	13p/f	
Poitrine	76	79	81	84	87	89	cm
Taille	56	58	61	64	66	69	cm
Hanches	79	81	84	87	89	92	cm
Longueur de dos	35.5	36	37	37.5	38	39	cm

JEUNE ADOLESCENTE

Cette taille est conçue pour une silhouette de jeune fille et de fillette en cours de développement; environ 1.55m à 1.60m sans chaussures.

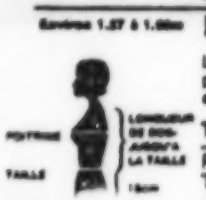
Tailles	5/6	7/8	9/10	11/12	13/14	15/16	
Poitrine	71	74	78	81	85	89	cm
Taille	56	58	61	64	66	69	cm
Hanches	79	81	85	89	93	97	cm
Longueur de dos	34.5	35.5	37	38	39	40	cm

FEMME

Les patrons Femme, sont conçus pour une silhouette plus forte et plus grande; environ 1.65m à 1.68m sans chaussures.

Tailles	38	40	42	44	46	48	50	
Poitrine	107	112	117	122	127	132	137	cm
Taille	89	94	99	105	112	118	124	cm
Hanches	112	117	122	127	132	137	142	cm
Longueur de dos	44	44	44.5	45	45	45.5	46	cm

DEMI-TAILLE

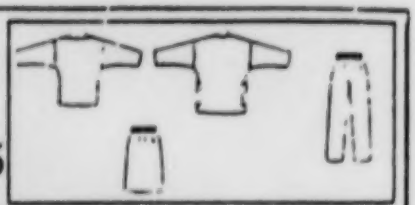


Les patrons Demi-Taille, sont conçus pour une silhouette complètement développée, mais dont la longueur de dos est courte; environ 1.57m à 1.60m sans chaussures.

Tailles	10½	12½	14½	16½	18½	20½	22½	24½	
Poitrine	84	89	94	99	104	109	114	119	cm
Taille	69	74	79	84	89	96	102	108	cm

4302
Style
PATTERN PATROL

4302 10 PIECES



Price Code	U.S.A.	Canada
K	$5.25	$6.75

Misses' Unlined Jacket, Pullover Top, Skirt and Trousers: Jacket has dropped armholes and draped lapels. Top is louse lilting, has dropped armholes and boat neckline. Shorter length skirt has elasticated waist. Ankle length trousers have elasticated waist. All edges are topstitched. **Suggested fabrics** – Cotton, loose weave cotton, loose weave linen, sweatshirting, cotton jersey. *No* allowance made for matching plaids, checks, stripes or large patterned fabrics. For fabric with nap, pile, shading or one-way design: use nap requirements and nap layouts. **To complete garment** – Thread. Skirt and trousers: 1,50m (1⅝yds) of 1,3cm (½") wide elastic.

Size / Cms		10	12	14	16	
Jacket	90 cm*	3,30	3,40	3,40	3,40	Mtrs
Veste	140 cm*	2,10	2,10	2,10	2,10	"
Top	90 cm*	2,40	2,40	2,40	2,40	Mtrs
Pull	140 cm*	1,20	1,20	1,50	1,60	"
Skirt	90 cm***	1,30	1,30	1,30	1,30	Mtrs
Jupe	140 cm***	0,70	0,70	0,70	0,70	"
Trousers	90 cm***	2,20	2,20	2,20	2,30	Mtrs
Pantalon	140 cm***	1,80	1,90	1,90	1,90	"
Skirt length		51,5	51,5	52	52,5	Cms
Skirt width		96,5	100,5	106	111	"
Trousers side length		96,5	97	98	98,5	"
Trousers leg width		39,5	40,5	42	43	"

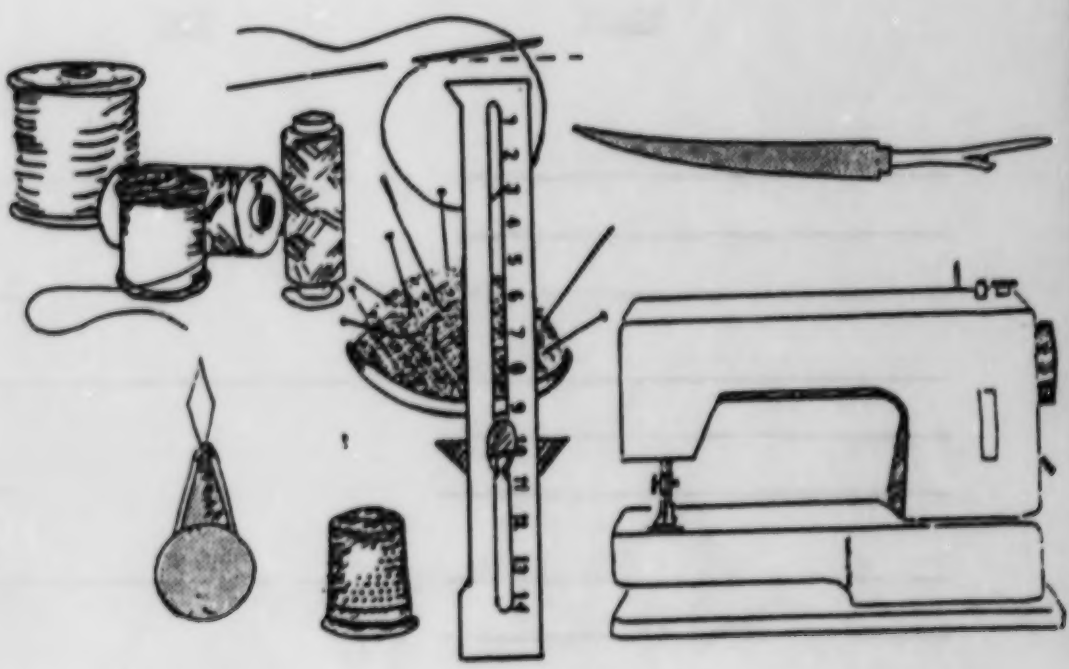
* fabric without nap. ** with nap. *** with or without nap

Size Ins		10	12	14	16	
Jacket	35 36*	3¾	3¾	3¾	3¾	Yds
Veste	54*	2⅜	2⅜	2⅜	2⅜	"
Top	35 36*	2⅝	2⅝	2⅝	2⅝	Yds
Pull	54*	1⅜	1⅜	1⅝	1¾	"
Skirt	35 36***	1⅜	1⅜	1⅜	1⅜	Yds
Jupe	54***	¾	¾	¾	¾	"
Trousers	35 36***	2⅜	2⅜	2⅜	2½	Yds
Pantalon	54***	2	2	2	2⅛	"
Longueur de la jupe		20	20¼	20½	20¾	Ins
Largeur de la jupe		38	39½	41½	43½	"
Longueur du côté du pantalon		38	38¼	38½	38¾	"
Largeur de jambe du pantalon		15½	16	16½	17	"

* tissu sans nap ** avec nap *** avec ou sans nap

Size	10	12	14	16		10	12	14	16	Taille
Cms										Ins
	83	87	92	97		32½	34	36	38	
	64	67	71	76		25	26½	28	30	
	88	92	97	102		34½	36	38	40	

Accessoires de couture

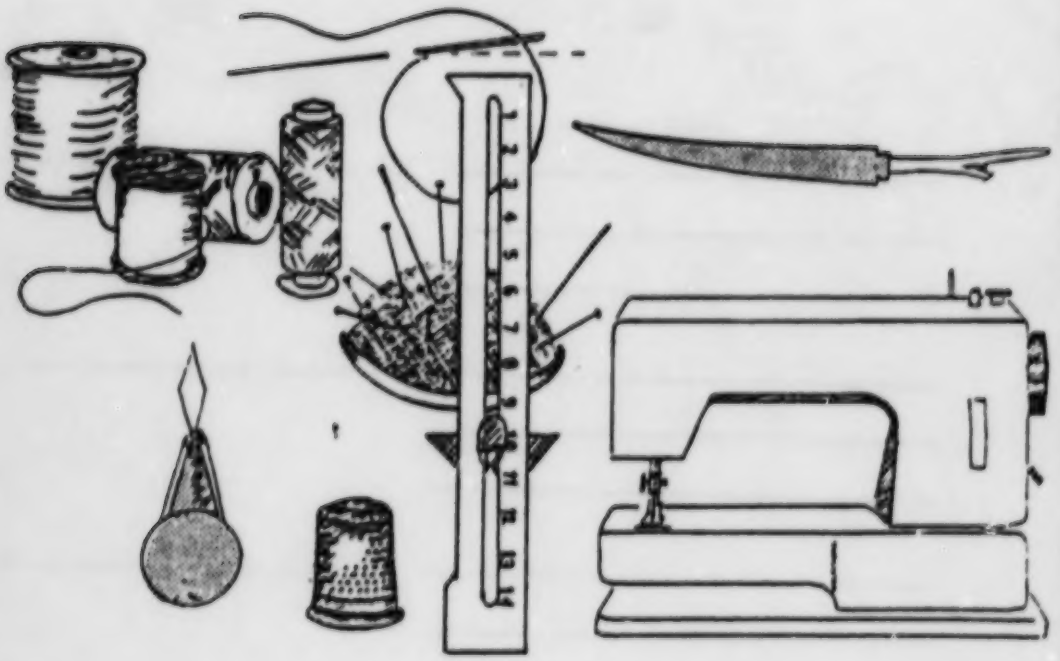


Nom: _____

Gr: _____

Date: _____

Accessoires de couture



Nom: _____

Cr: _____

Date: _____

Polyvalente Le Boisé

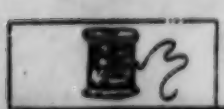
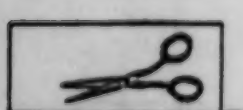
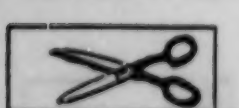
Exploration

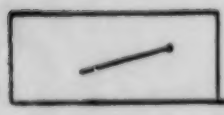
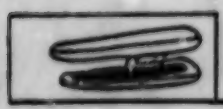
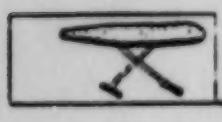
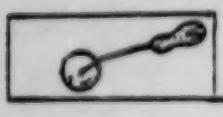
Nom: _____

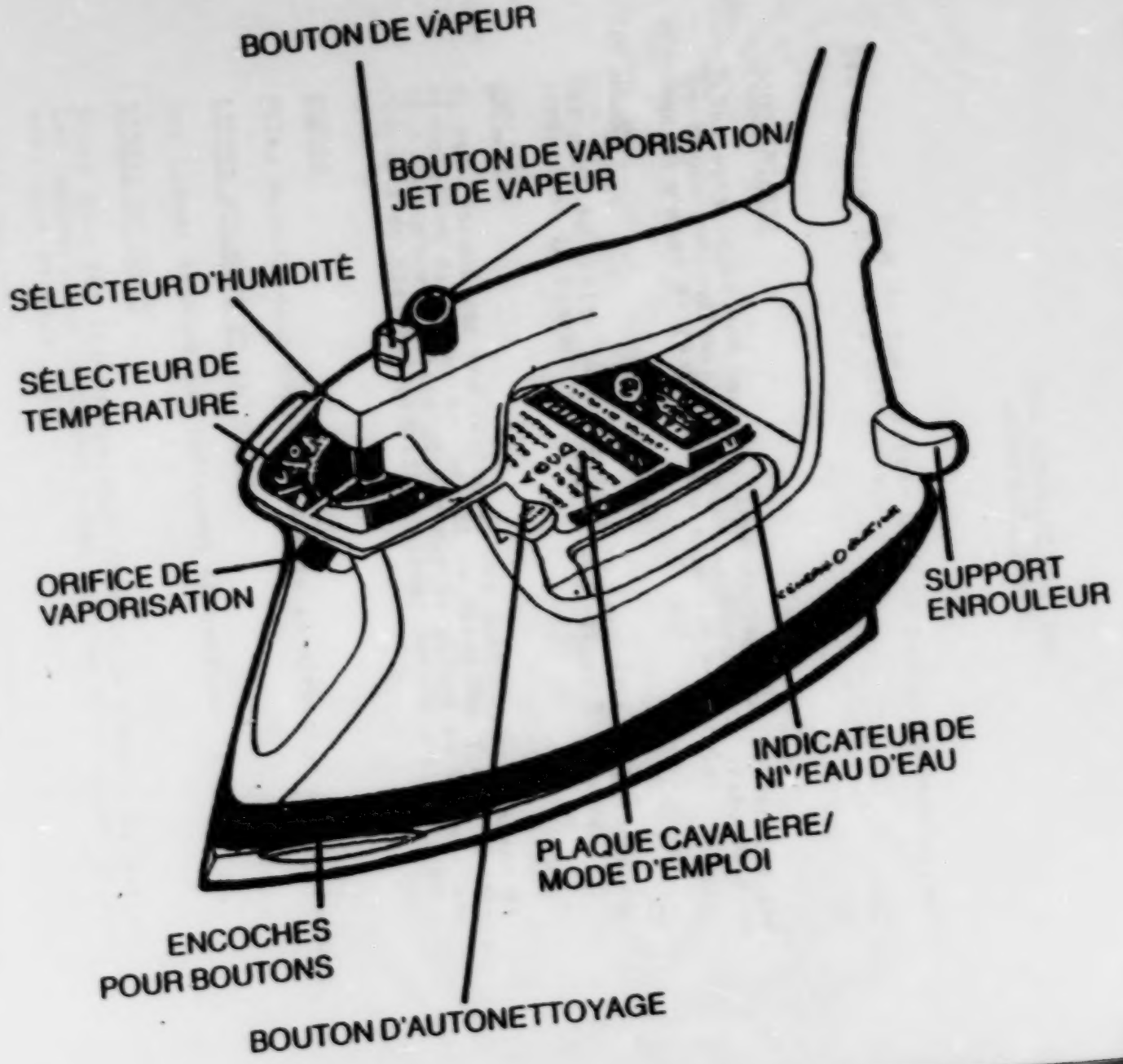
Date: _____

Accessoires de couture

Identifiez chacun des accessoires de couture et notez l'usage auquel ils sont destinés.

	NOM	USAGE
1	_____	_____
2	 _____	_____
3	 _____	_____
4	 _____	_____
5	_____	_____

	HOW	USAGE
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		


BOUTON DE VAPEUR
BOUTON DE VAPORISATION/
JET DE VAPEUR
SÉLECTEUR D'HUMIDITÉ
SÉLECTEUR DE
TEMPÉRATURE
ORIFICE DE
VAPORISATION
SUPPORT
ENROULEUR
INDICATEUR DE
NIVEAU D'EAU
PLAQUE CAVALIÈRE/
MODE D'EMPLOI
ENCOCHES
POUR BOUTONS
BOUTON D'AUTONETTOYAGE

Polyvalente Le Boisé

Exploration

Nom:_____

Date:_____

Les symboles sur les pièces du patron

Pour te familiariser avec le patron commercial,voici les symboles que tu y retrouves..

BOUTONNIERES

Elles sont indiquées par une ligne épaisse qui se termine par une seule perpendiculaire lorsque la ligne est horizontale,ou deux, à chaque extrémité,lorsqu'elle est verticale.

CRANS

Ils sont de petits losanges dont le nombre et l'emplacement permettent la rencontre parfaite des pièces à joindre.

DROIT-FIL

Il est désigné par une flèche et des indications donnent la disposition du patron sur le fil du tissu.Une flèche à double tête recourbée signifie"placer sur la pliure du tissu", une flèche à double tête signifie "placer sur le droit-fil du tissu".

FLECHE

Elles donnent dans certains patrons,la direction de la couture.

LIGNES ALLONGER ET RACCOURCIR

Des lignes doubles,qui indiquent où corriger la longueur.

LIGNES DE COUPE

Elles sont des lignes épaisses formant le contour du patron. Les instructions indiquent aussi si l'on doit couper un morceau plus de deux fois.

LIGNES CONTINUES

Elles sont aussi employées pour indiquer les lignes du milieu (pinces,médiane),quelques lignes d'ourlet,l'emplacement des poches et les garnitures à l'extérieur du vêtement.

LIGNES DE COUTURE

Elles sont indiquées par des traits discontinus à 1,5 cm de la ligne de coupe.Sa largeur peut varier suivant les styles et les modèles.

MARGE

Espace laissé autour du patron pour la vérification des mesures.

PINCES

Elles sont indiquées par deux lignes pointillées pour la couture et une ligne continue pour la pliure.

POIS

Ils sont des repères supplémentaires d'assemblage,ils facilitent la distribution régulière de l'ampleur des pièces d'inégales longueurs.

Voici deux sections de patron portant des symboles de construction.Maintenant écris à côté du même numéro dans la colonne de gauche le nom du symbole de construction.

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

7 _____

8 _____

9 _____

10 _____

11 _____

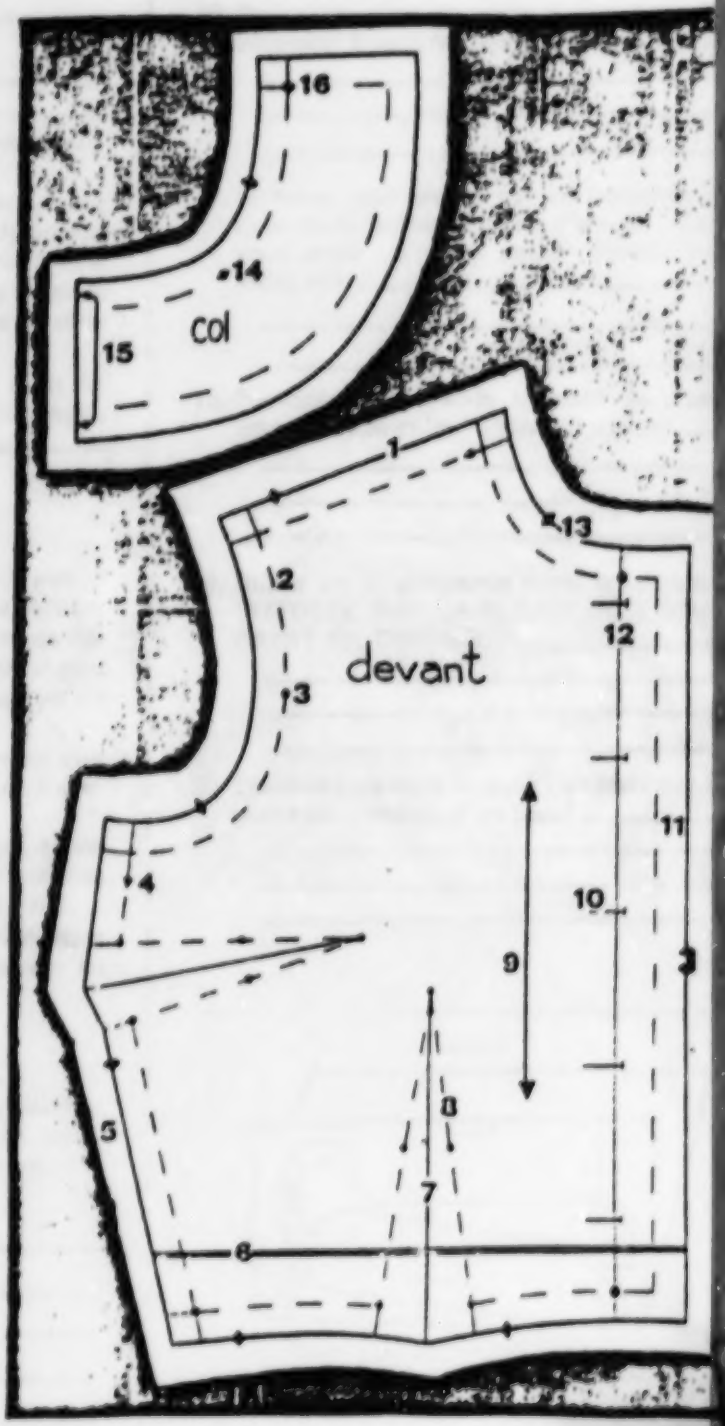
12 _____

13 _____

14 _____

15 _____

16 _____



test no 2

Connaissez-Vous Votre Patron?

1— A remplir

l'envers
les bords
le tissu
le dos de la pochette
les sections du patron
moins
flécher
la lisière
plus

Complétez la phrase en choisissant le mot manquant dans la liste de gauche.

1. On trouve la liste des tissus qui conviennent à un patron sur _____
2. On peut superposer les _____ lors de la disposition du patron sur le tissu.
3. Lorsque l'on coupe un côté droit et gauche d'une section de patron sur une seule épaisseur, _____ le patron pour la seconde coupe.
4. Ordinairement, _____ il y a de sections de patron, plus facilement et plus vite le vêtement est fait.
5. Pour s'assurer que le patron est sur le droit fil, on place les têtes de flèche de droit fil à égale distance des/de la _____

2— Vrai ou Faux?

____ 6. Epinglez toutes les sections du patron sur le tissu avant de couper une section.

____ 7. On ne coupe pas les bords avant de disposer le patron sur le tissu car il est plus précis de couper sur une ligne que sur un bord.

____ 8. Si une section de patron doit servir plus d'une fois, le nombre de sections à couper est imprimé sur celle-ci.

____ 9. Si aucun numéro de modèle n'est donné sur le patron, cela signifie que la section du patron ne sert pour aucun modèle.

____ 10. Les numéros de crans sont donnés dans un ordre croissant pour le cadrage au cours de la construction.

3— Problème

Marie est sur le point de couper la robe de gauche. Pouvez-vous l'aider dans sa construction pour qu'elle ne se trompe pas? Signalez 5 erreurs qu'elle a commises dans la construction de droite.

11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____

Robe 7 sections
A, B, C, D, F, G, L

4— Répondez brièvem

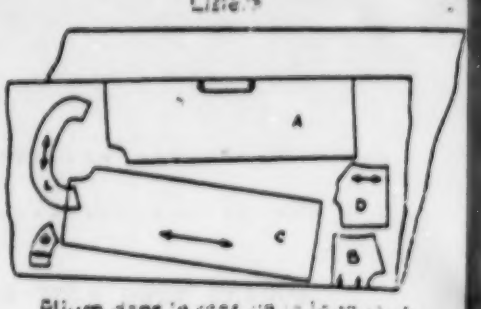
16. Pour déterminer le métrage requis pour vêtement il vous faut connaître _____

17. Nommez trois choses que les instruction rales de la feuille de mode d'emploi "Co vous servir de vorte patron Simplicity indiquent: _____

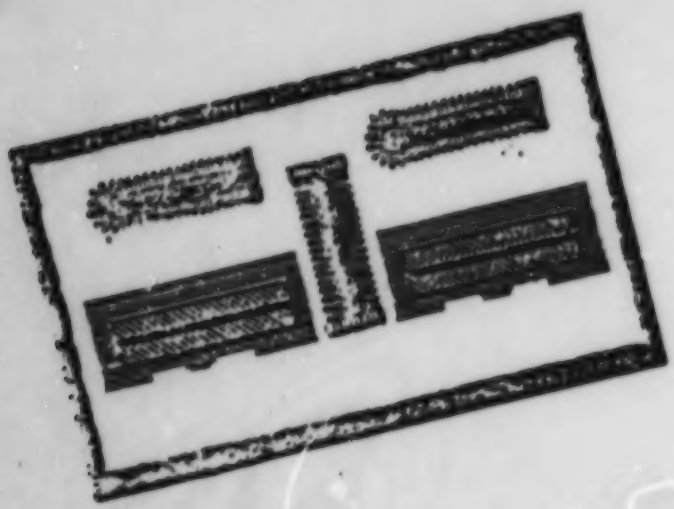
18. Pourquoi devriez-vous encercler la disp pour la coupe et les "notes" de coupe? _____

19. Quelle est la différence entre le symbol DISPOSEZ SUR LA PLIURE DU TISSU DROIT FIL DU TISSU? _____

20. Comment marqueriez-vous l'emplacement poche sur l'endroit d'un tissu? _____



Division éducative de Simplicity
120 Mack Avenue, Scarborough, Ontario



Module 302-123

COUTURE A LA MAIN

Début du module:

Fin du module:

Note: %

NOM.....

SEC.....

Inscris sur ta feuille de route, le temps pris pour chaque exercice.

EXPLORATION TECHNIQUE

Théorie des principaux points à la main

1 Point d'arrêt

Utilité: Commencer et finir une couture à la main sans faire de noeud.

Exécution: A droite pour les droitières et à gauche pour les gauchères, piquer dans le tissu et ressortir l'aiguille 3mm plus loin; repiquer au début et sortir 3mm plus loin que la première fois.

2 Point de faufil

Utilité: Maintenir ensemble, temporairement, deux épaisseurs de tissu.

Exécution: Commencer par un noeud, faire un grand point, deux petits points et terminer par un point d'arrêt.

3 Point devant

Utilité: Sert à faufiler, ou pour l'exécution de coutures d'assemblage, de plis, de fronces...etc.

Exécution: Passer alternativement dessus et dessous en gardant les espaces aussi longs que les points. Commencer et terminer par un point d'arrêt.

4 Point arrière

Utilité: Sert de point d'arrêt. Sert pour coudre les glissières à la main.

Exécution: Commencer par un point d'arrêt; sortir l'aiguille 5mm plus loin, reculer de la moitié de l'espace et recommencer l'opération. Terminer par un point d'arrêt.

5 Point de piqûre

Utilité: Faire une couture d'assemblage à la main.

Exécution: Se fait comme le point arrière, sauf que l'espace est moins long et que tous les points se touchent. (Cela imite la couture à la machine).

6 Point de coté

Utilité: Coudre les bordures, les lisérés, les ourlets étroits.

Exécution: Cacher le noeud sous le rentré. Vis-à-vis la sortie du fil, près du rentré, prendre un brin du tissu et du même coup, piquer sous le bord du rentré, 5mm plus loin. Vis-à-vis la sortie du fil, reprendre un brin du tissu près du rentré et répéter l'opération.

7 Point d'ourlet

Utilité: Fixer les ourlets dans les tissus légers. Faufiler les coutures dans un tissu rayé ou à carreaux.

Exécution: Cacher le noeud sous le rentré. Vis-à-vis la sortie du fil, près du rentré, prendre un brin du tissu et sortir l'aiguille, retourner dans le rentré en piquant l'aiguille au même endroit d'où le fil était sorti; glisser dans le pli du rentré et ressortir l'aiguille 5 mm plus loin. Reprendre un brin de fil du tissu, retourner dans le rentré et répéter l'opération.

5 Point de piqûre

Utilité: Faire une couture d'assemblage à la main.

Exécution: Se fait comme le point arrière, sauf que l'espace est moins long et que tous les points se touchent. (Cela imite la couture à la machine).

6 Point de coté

Utilité: Coudre les bordures, les lisérés, les ourlets étroits.

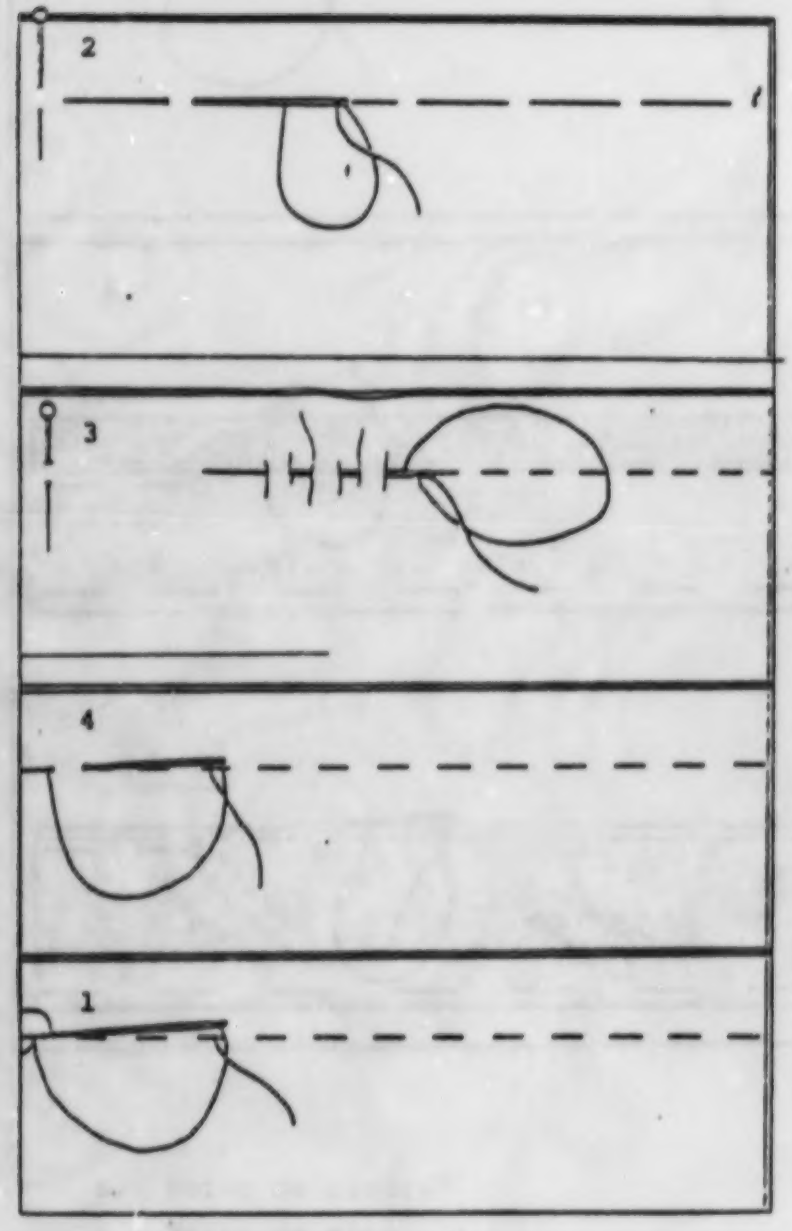
Exécution: Cacher le noeud sous le rentré. Vis-à-vis la sortie du fil, près du rentré, prendre un brin du tissu et du même coup, piquer sous le bord du rentré, 5mm plus loin. Vis-à-vis la sortie du fil, reprendre un brin du tissu près du rentré et répéter l'opération.

7 Point d'ourlet

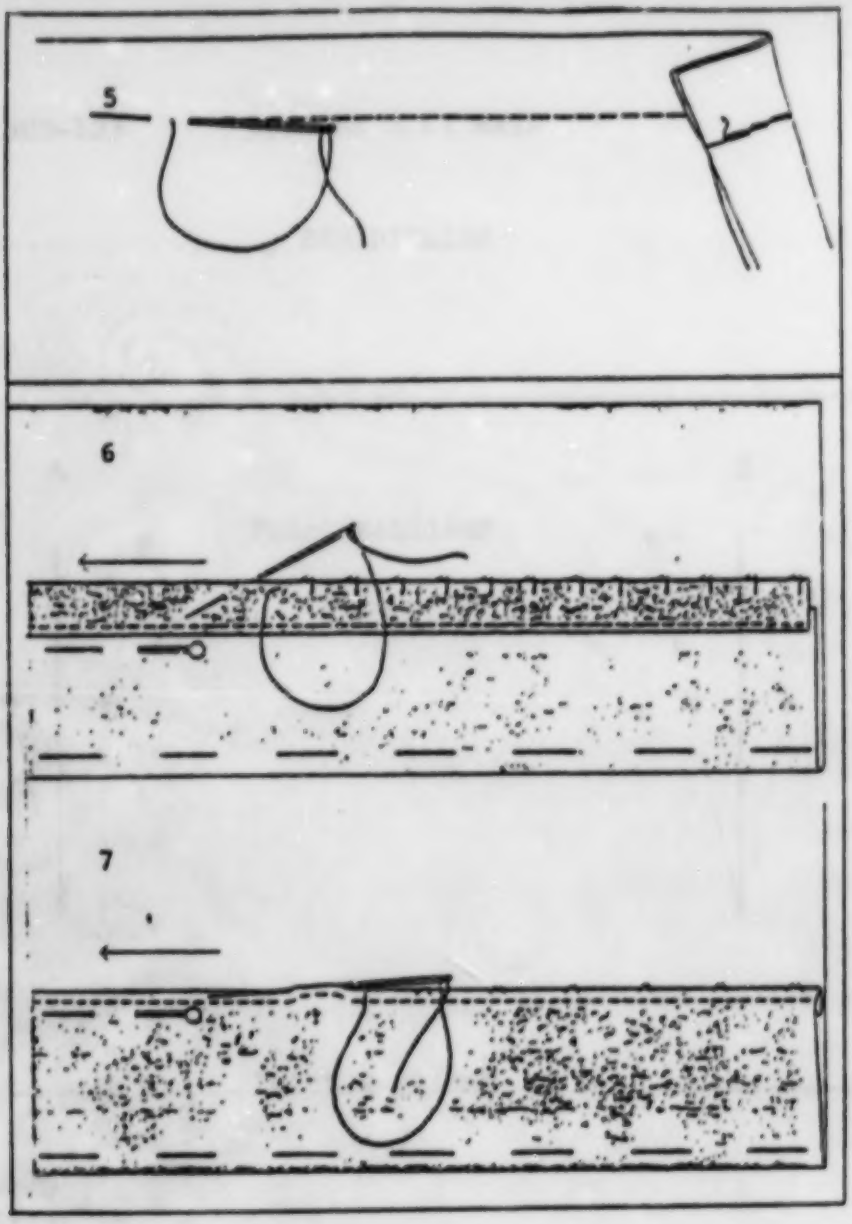
Utilité: Fixer les ourlets dans les tissus légers. Faufiler les coutures dans un tissu rayé ou à carreaux.

Exécution: Cacher le noeud sous le rentré. Vis-à-vis la sortie du fil, près du rentré, prendre un brin du tissu et sortir l'aiguille, retourner dans le rentré en piquant l'aiguille au même endroit d'où le fil était sorti; glisser dans le pli du rentré et ressortir l'aiguille 5 mm plus loin. Reprendre un brin de fil du tissu, retourner dans le rentré et répéter l'opération.

COUTURE À LA MAIN



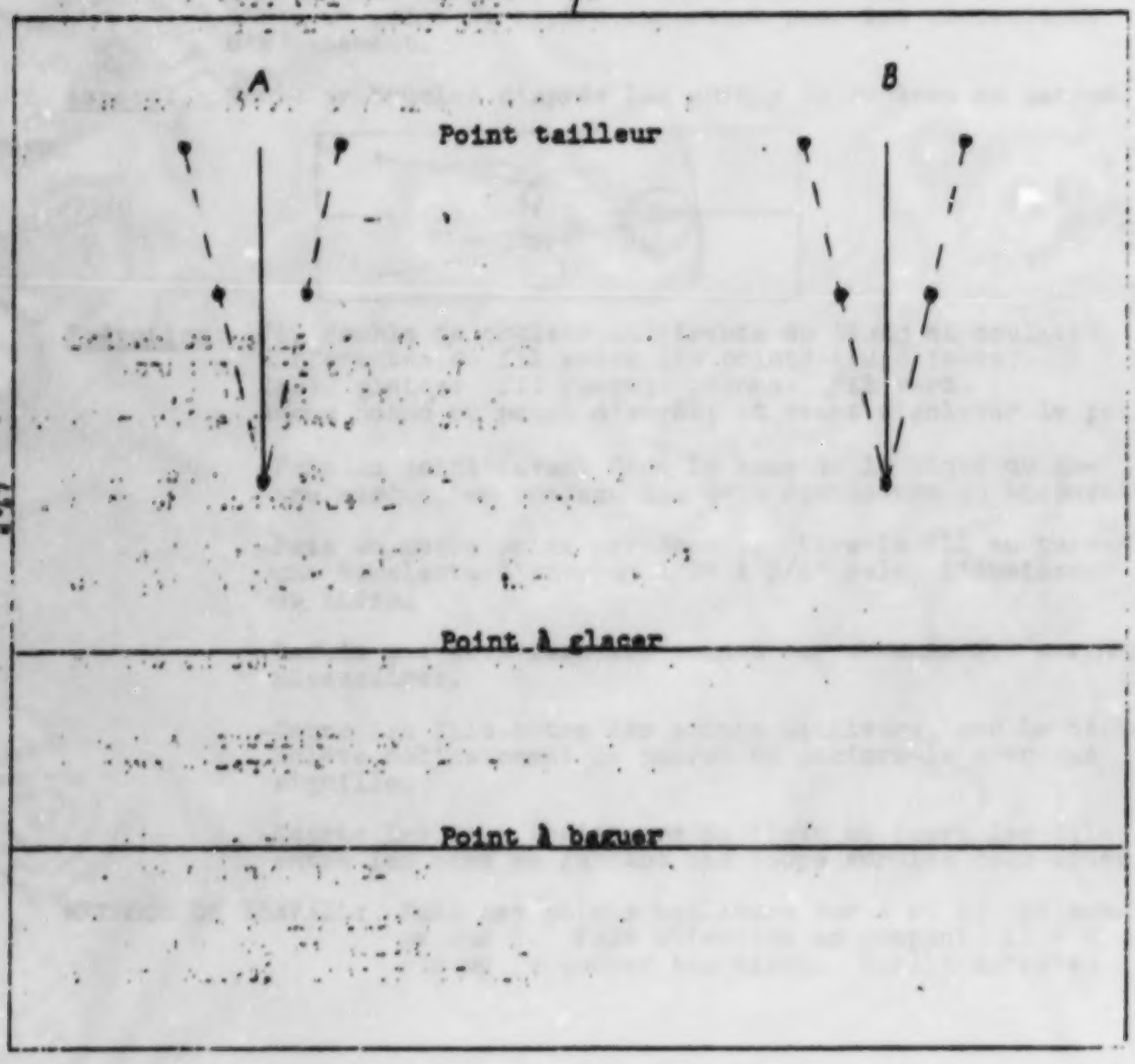
1.- Point d'arrêt
2. Point de faufil
3. Point devant
4. Point arrière



5. Point de piqûre
6. Point de côté
7. Point d'ourlet

MODULE: 302-123 COUTURE A LA MAIN

ECHANTILLON



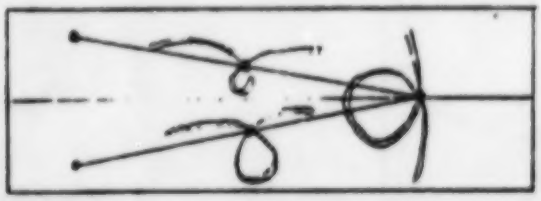
MODULE: 302-123 COUTURE A LA MAIN

POINT TAILLEUR

Utilité: Le point tailleur sert à marquer avec exactitude l'emplacement des pinces, des plis, des poches, des boutonnières, etc. sur deux parties analogues ou correspondantes.

Parfois, il remplace les crans dans les tissus lâches. C'est un point de repère important pour les corrections d'ajustement.

Aspect: Série de boucles d'après les points de repères du patron.



Exécution: Fil double de couleur différente du tissu et couleurs différentes de fil selon les points indicateurs;
Ex.: pinces: fil rouge; poches: fil vert.
Aucun noeud ou point d'arrêt; et avant d'enlever le patron.

-Fais un point devant dans le sens de la pince ou autre marque, en prenant les deux épaisseurs de tissu.

-Fais un autre point par-dessus; tire le fil en gardant une bouclette d'environ 1/2" à 3/4" selon l'épaisseur du tissu.

-Refais ces deux derniers points sur chacune des marques nécessaires.

-Coupe les fils entre les points tailleurs, sur le dessus. Enlève délicatement le patron ou perfore-le avec une aiguille.

-Ecarte les deux épaisseurs de tissu et coupe les fils entre les deux en gardant une loupe sur les deux côtés.

METHODE DE TRAVAIL: Fais les points tailleurs sur A et B; ne coupe que B. Fais attention en coupant, il y a risque de couper ton tissu. Quelle épreuve!

Exploration

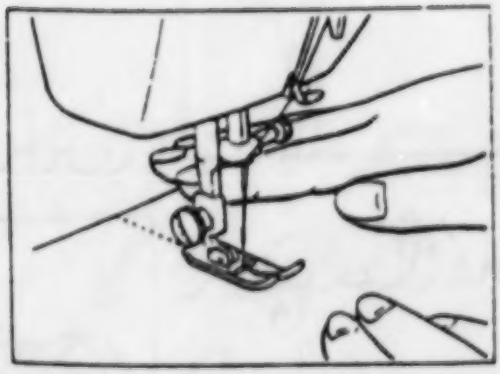
Polyvalente Le Boisé

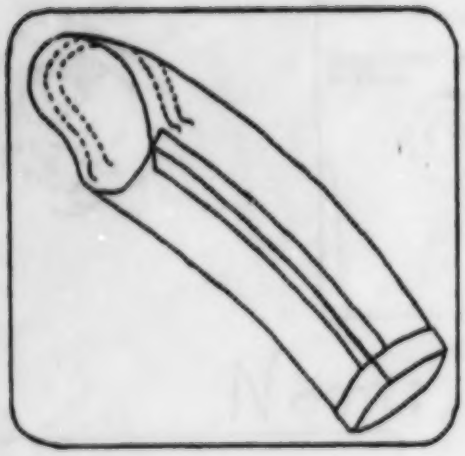
Coutures à la machine

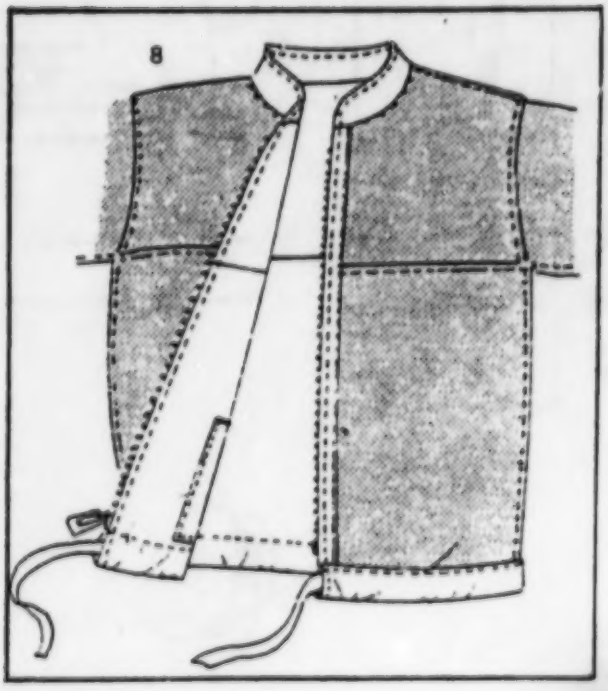
Nom: _____

Gr: _____

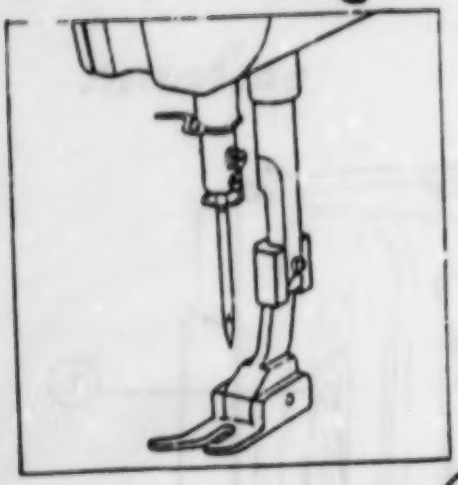
Date: _____

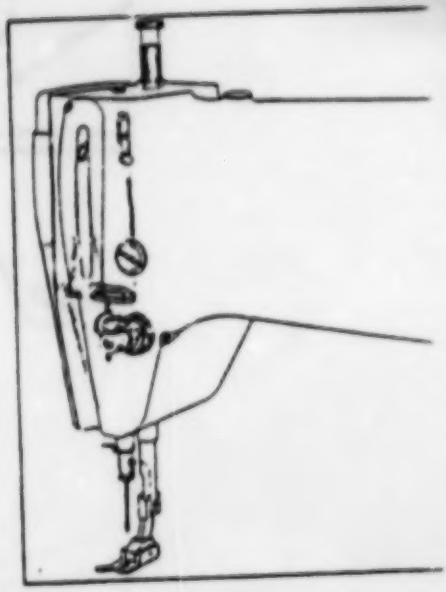


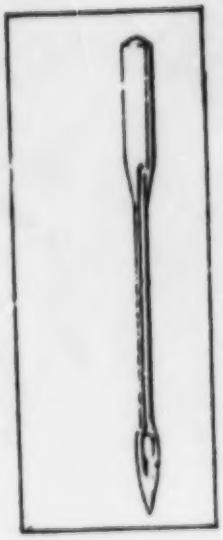




Machine à Coudre régulière



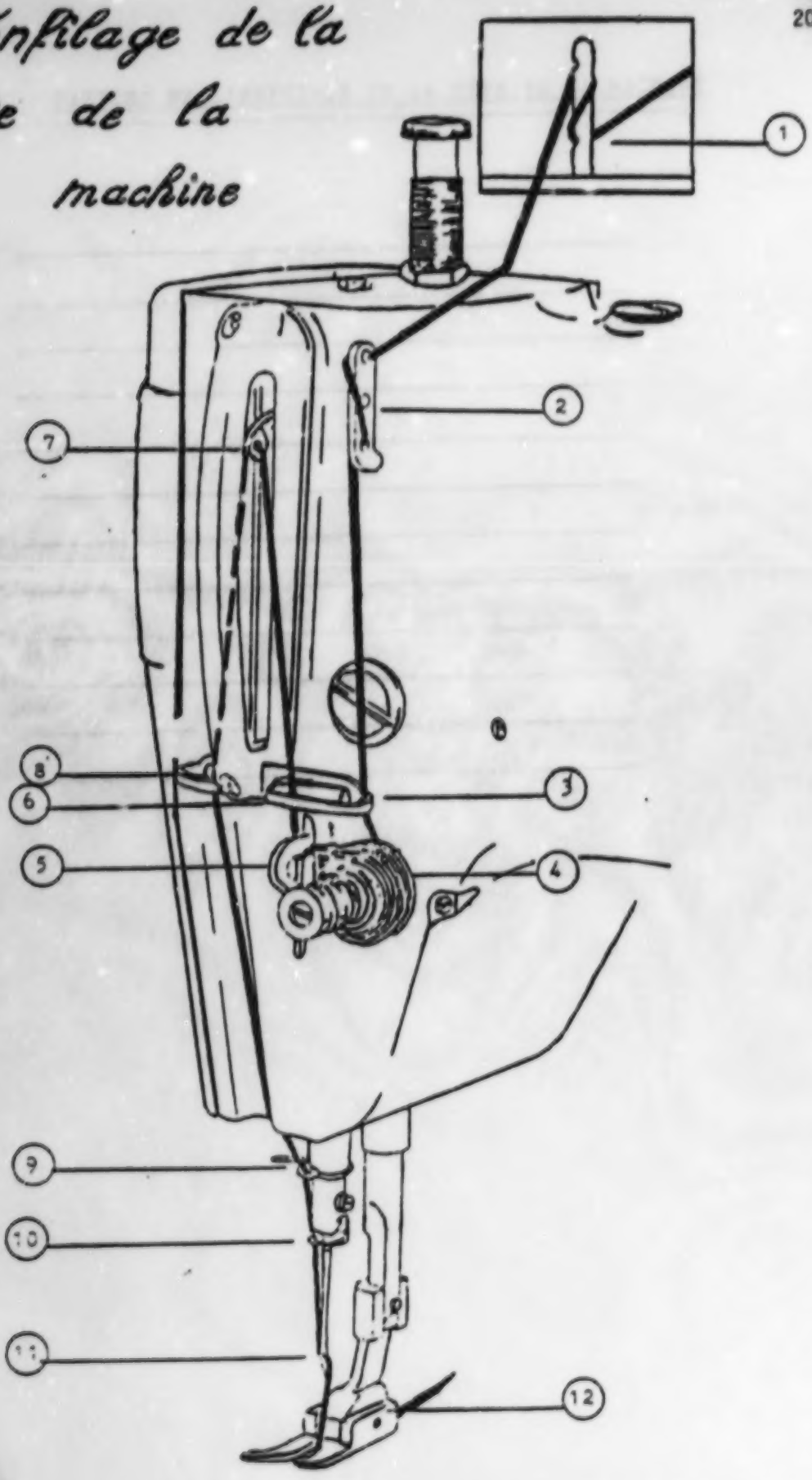




Nom: _____

_____

Enfilage de la tête de la machine



PARTIES DE L'ENFILAGE DE LA TETE DE LA MACHINE

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____

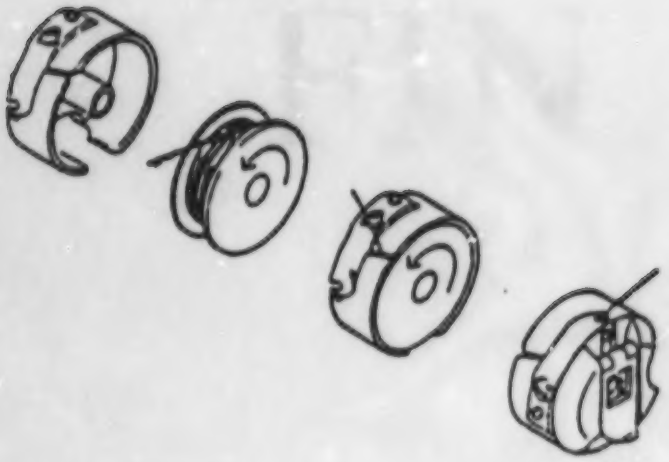
Enfilage du dessus de la machine

Enfiler le fil supérieur venant du support de bobine.

- dans les 2 trous de la broche
- dans les 3 perforations du guide fil
- dans le crochet guide fil
- entre les disques de tension (ressort tendeur)
- sous le gros crochet guide fil
- de droite à gauche par le levier releveur de fil
- dans les guides fil
- dans le chas de l'aiguille de gauche à droite.

BOITIER ET CANETTE

ENFILAGE



LES COUTURES D'ASSEMBLAGE

1- LA COUTURE SIMPLE

Place les bords endroit contre endroit et coud à la largeur désirée. (Normalement 1,5 cm dans le vêtement féminin)

FINITIONS: a) Dentelée Exécution: repasse la couture ouverte et coupe le bord au ciseau à denteler (on ne doit pas enlever plus de 3mm)

Utilité : pour donner une apparence nette aux vêtements et pour éviter l'effilochage dans les tissus.

b) Surfilée à la machine

Exécution: repasse la couture ouverte et surfile à la machine les deux côtés.

Utilité : pour un belle finition et un meilleur entretien (résistance au multiple lavage).

c) Finition avec piqûre nervure

Exécution: Exécute un pli d'environ 5 mm sur le bord de la couture ouverte.

Place la partie pliée sur la machine à coudre et pique à 2 ou 3 mm.

Utilité : pour un belle finition dans les tissus légers et les cotons. (cette méthode est très utile pour celle qui n'ont pas de machine à coudre avec le point zigzag.)

2- LA COUTURE DOUBLE OU FRANCAISE

Exécution: Assemble envers sur envers à 1cm. Réduit ensuite cette valeur de couture à environ 5 mm. Ouvrir la couture au fer à repasser; retourne sur le côté envers, referme en plaçant bien la couture dans le pli. Coud à 6 mm du pli.

note:(la première couture est sur l'endroit du tissu et la deuxième sur l'envers.)

Utilité: Pour les vêtements faits de tissu léger, transparent, la lingerie et les taies d'oreiller.

3- LA COUTURE RABATTUE

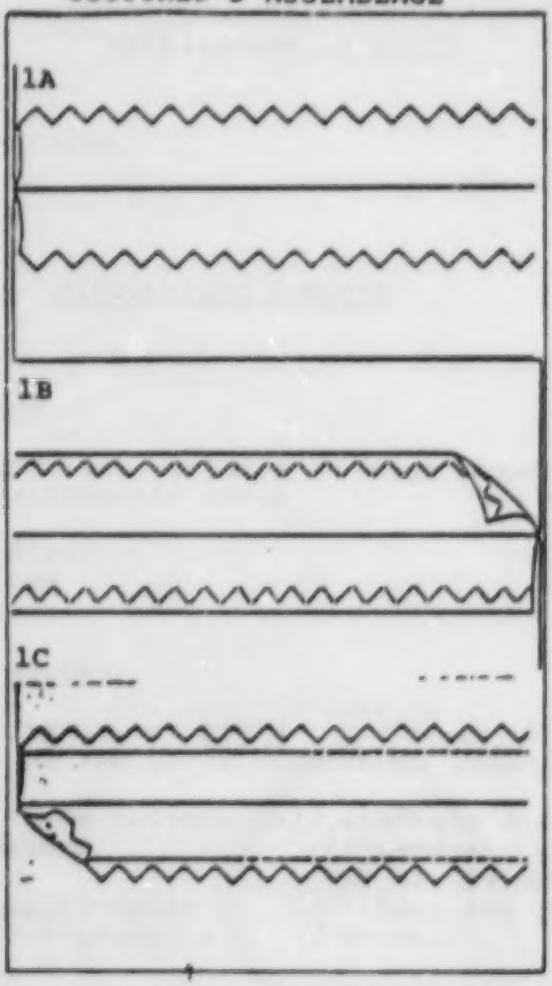
Exécution: Assemble envers sur envers à 1,5 cm.
Repasse la couture formée. Retrécit la partie de la couture qui sera à l'intérieur à 3 mm.
Egalise la partie du dessus.
Replie le plus grand bord à 5mm ou plus selon le tissu et exécute une piqure le plus près possible du bord plié.

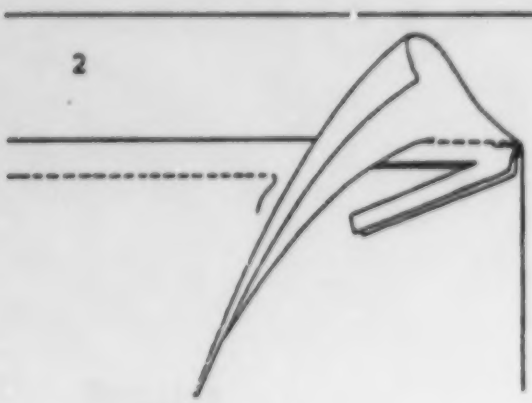
Utilité: Pour les chemises, les vêtements de sport et en lingerie pour les pyjamas surtout. C'est aussi la couture tout indiquée pour les layettes.

Dentelée

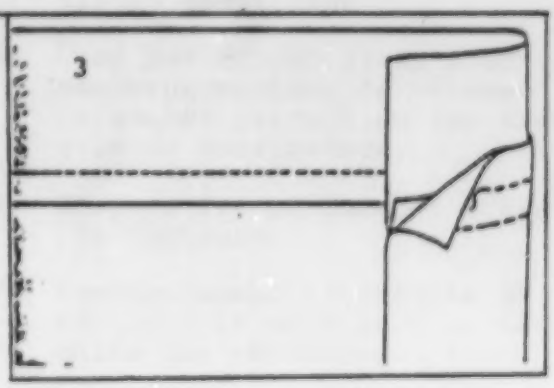
Surfilée à la machine

Finition avec piqûre nervure





couture double ou française



couture rabattue

POLYVALENTE LE BOISÉ

Professeur: Céline Caron

NOTE: /100 points

EXPLORATION COUTURE

A) Croquis de mode

pts 1. Les proportions normales du corps humain représentées par une silhouette sont:

1. 7½ têtes
2. 8 têtes
3. 9 têtes

B) Activités du secteur

pts 2. Trouve dans la colonne de gauche, le métier correspondant à la définition de la colonne de droite.

1. traceur de patrons	A) Consiste à éveiller chez l'acheteur les désirs qui le décideront à agir en utilisant ses goûts, ses tendances.
2. couturière	
3. vendeur	
4. échantillonneuse	
5. ouvrière générale	
	B) Personne qui exécute plusieurs opérations
	C) Coud les échantillons pour les nouveaux modèles de vêtement selon les patrons ou les croquis du dessinateur.
	D) Dispose les patrons et trace les contours.
	E) Confectionne, transforme et répare à la main ou à la machine des vêtements.

C) Textiles

pts 3 A) Associe les qualités des vêtements à leurs définitions.

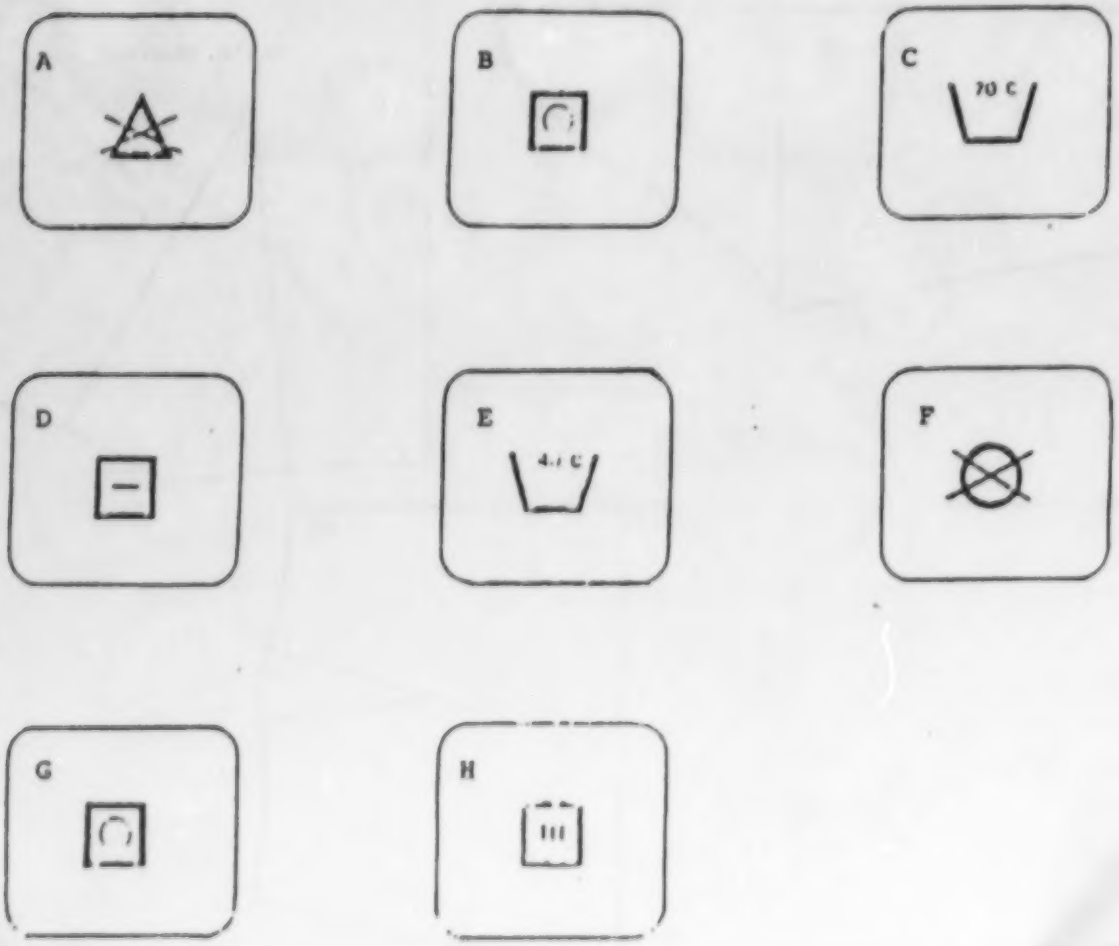
1. stabilité	A) s'étire et reprend sa forme
2. imperméabilité	B) ne laisse passer ni l'eau, ni l'air

3.	extensibilité	C)	protège du froid
4.	absorptivité	D)	éponge les liquides, la sueur
5.	isolation	E)	garde sa forme, ses dimensions, sa couleur.

pts

3 B) Trouves les symboles d'entretien des vêtements aux définitions suivantes:

1. séchage par culbutage à moyenne ou haute température (vert)
2. Ne pas nettoyer à sec (rouge)
3. Ne pas utiliser de chlorure décolorant (rouge)
4. Lavage à la machine à l'eau tiède avec agitation réduite (jaune)
5. Laver à la machine à l'eau bouillante avec agitation normale (vert)
6. Étendre pour sécher (jaune)
7. Séchage par culbutage à basse température (jaune)
8. Suspendre mouillé pour sécher (vert)

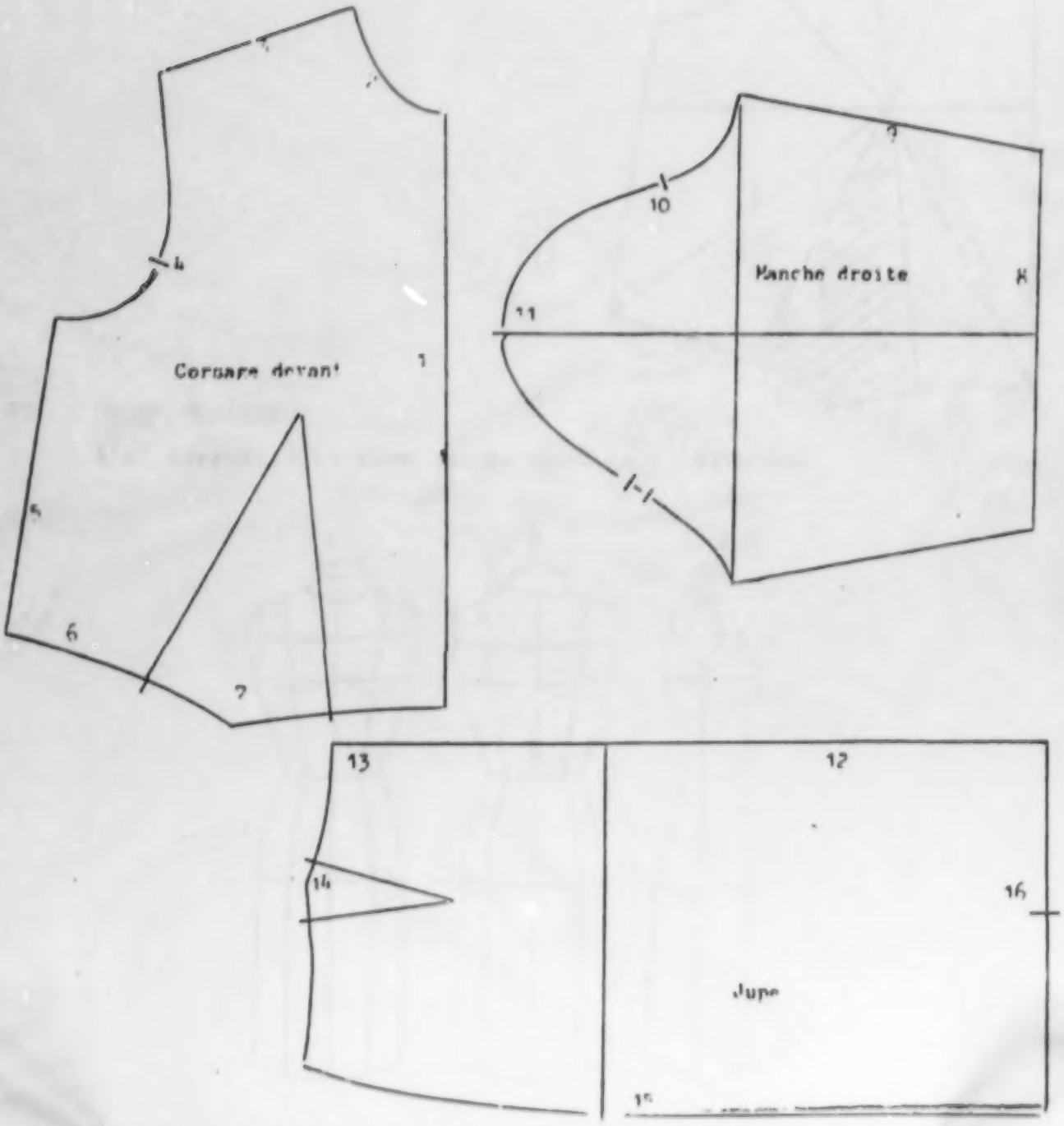


D) Coupe à plat

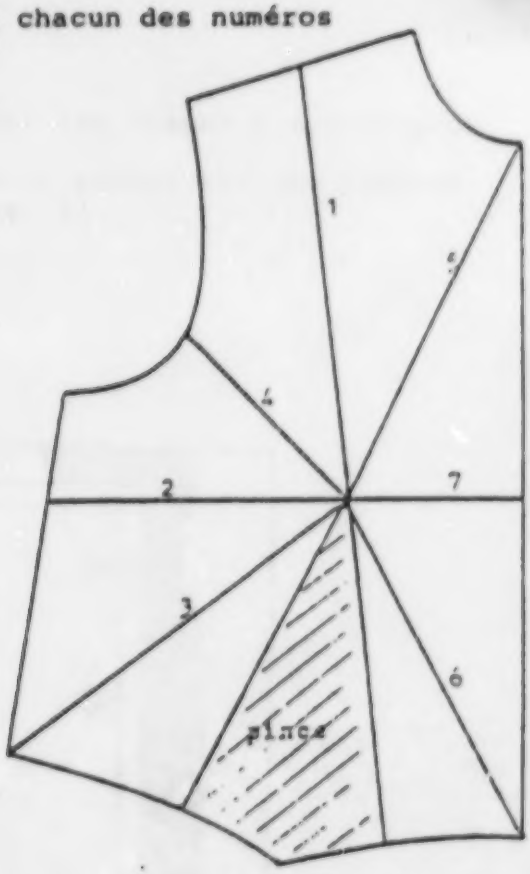
pts 4 A) Nomme les lignes de contour des gabarits suivants: (voir croquis)

1. corsage devant
2. manche droite
3. jupe devant

Pour chaque numéro, indique le nom correspondant.

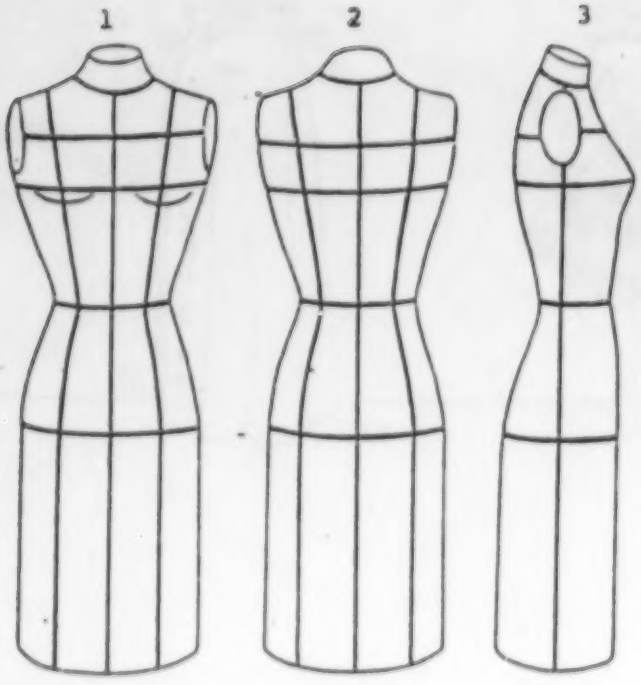


pts 4 B) Indique le nom des pinces pour chacun des numéros inscris sur le gabarit devant:



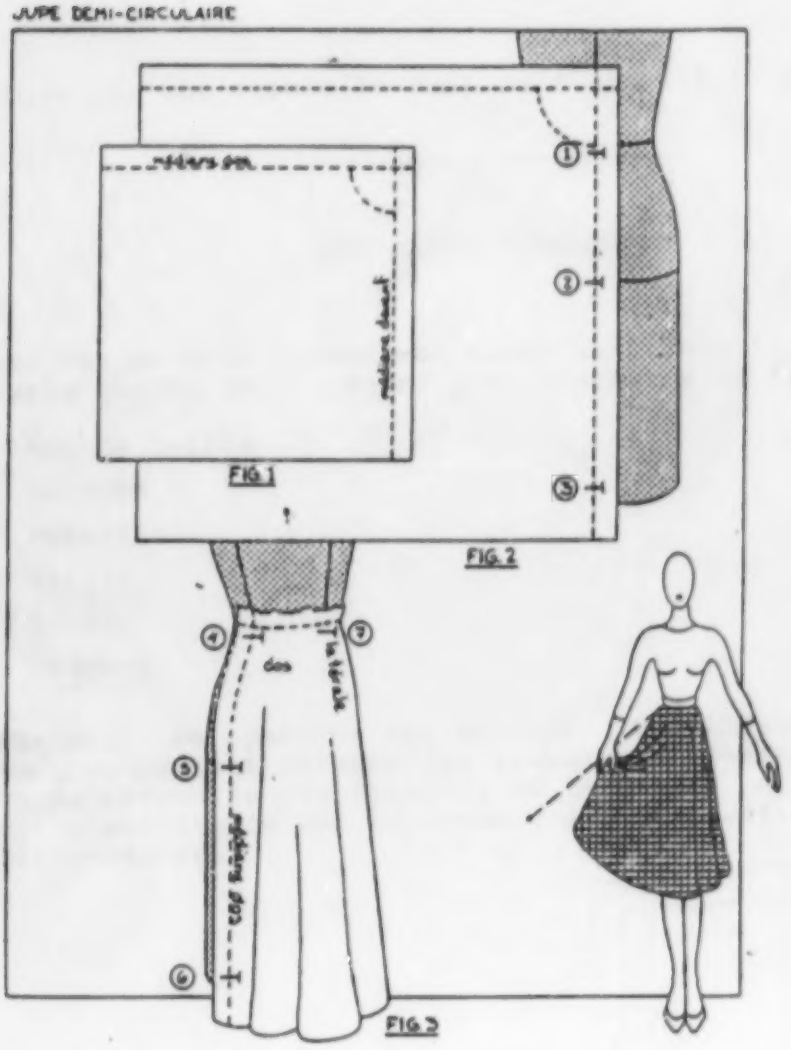
E) Coupe moulage

pts 5 A) Identifie le plan des mannequins ci-dessous.



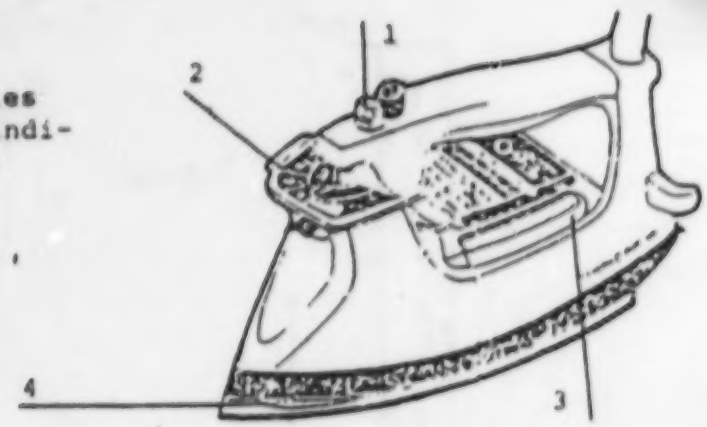
7 pts 5 B) Jupe demi-circulaire

Les croquis ci-après démontrent les étapes à suivre pour le moulage de la jupe.
Indique la marche à suivre en te basant sur les numéros existants. (Voir Fig. 2 et fig. 3)



F) Couture

pts 6 A) Identifie les parties du fer à repasser indiquées par un trait.

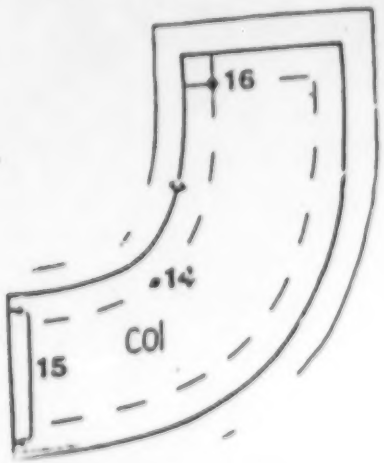


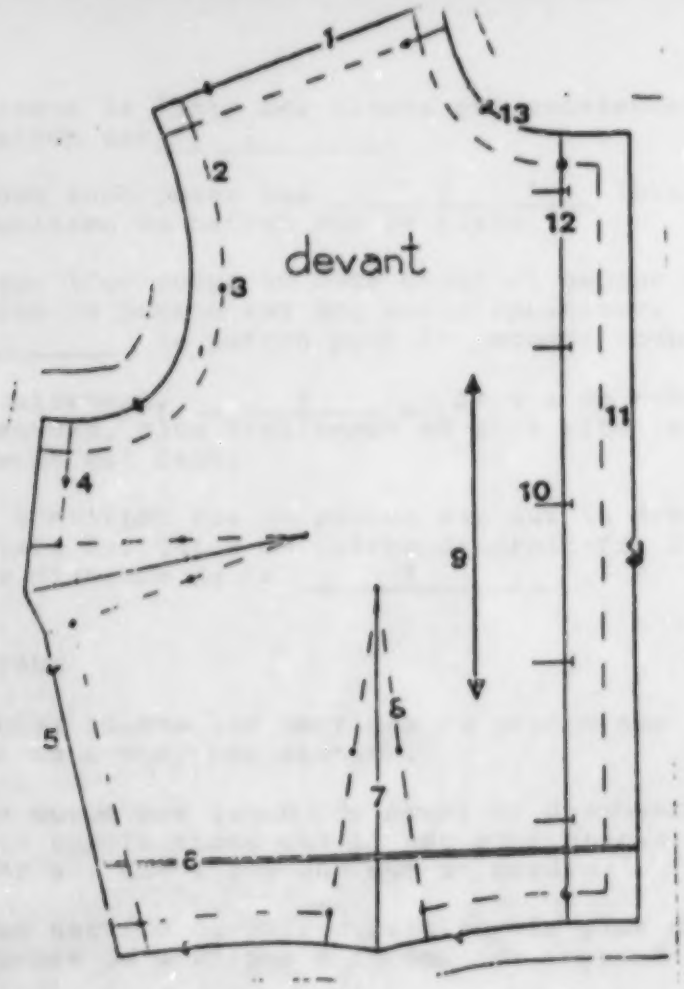
pts 6 B) Indique par une flèche le sens du droit-fil du tissu.

pts 6 C) Parmi les mesures suivantes, nomme les trois (3) mesures que tu dois prendre pour connaître ta taille.

1. Arc de taille
2. Carrure
3. Poitrine
4. Taille.
5. Épaule
6. Hanches

pts 6 D) Connais-tu les symboles des patrons. Voici deux sections de patron portant chacune des symboles de construction. Regarde chacun de ces symboles et le numéro correspondant. Incrire ensuite le nom du symbole de construction sur la feuille-réponse.





pts 6 E) Complète la phrase en choisissant le mot manquant dans la liste ci-dessous.

.l'envers
.les bords
.le tissu
.le dos de la pochette
.les sections du patron
.moins
.flécher
.la lisière
.plus

1. On trouve la liste des tissus qui conviennent à un patron sur ___1___.

2. On peut superposer les ___2___ lors de la disposition du patron sur le tissu.

3. Lorsque l'on coupe un côté droit et gauche d'une section de patron sur une seule épaisseur, __3__ le patron pour la seconde coupe.

4. Ordinairement, __4__ il y a de sections de patrons, plus facilement et plus vite le vêtement est fait.

5. Pour s'assurer que le patron est sur le droit fil, on place les têtes de flèche de droit-fil à égale distance de la __5__.

pts 6 F) VRAI ou FAUX

1. Épinglez toutes les sections du patron sur le tissu avant de couper une section.

2. On ne coupe pas les bords avant de disposer le patron sur le tissu car il est plus précis de couper sur une ligne que sur un bord.

3. Si une section de patron doit servir plus d'une fois, le nombre de sections à couper est imprimé sur celle-ci.

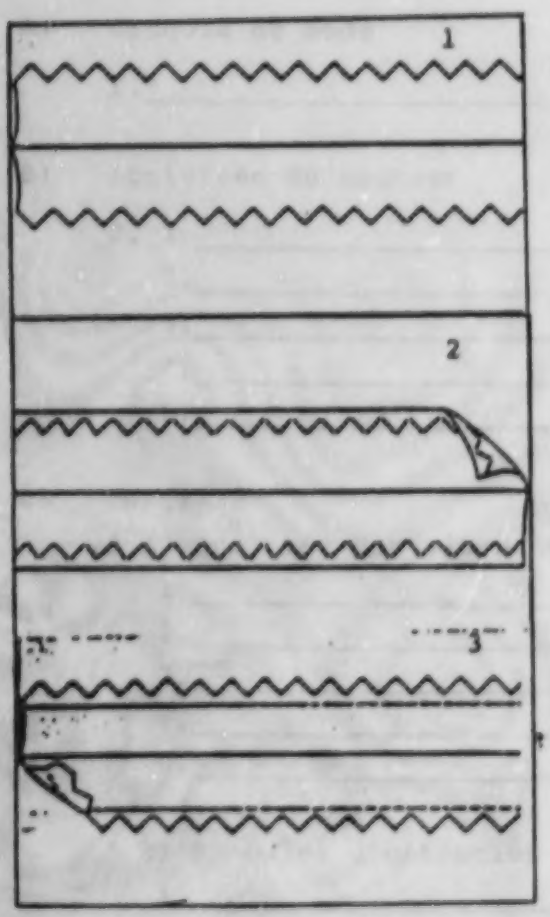
4. Si aucun numéro de modèle n'est donné sur le patron, cela signifie que la section du patron ne sert pour aucun modèle.

5. Les numéros de crans sont donnés dans un ordre croissant pour le cadrage au cours de la construction.

pts 6 G) Trouve dans la colonne de droite l'utilité des points de couture de la colonne de gauche.

1. point devant	A) finir un oulet dans un vêtement en coton
2. point d'arrêt	B) commencer et finir une couture à la main sans faire de noeud.
3. point de piqûre	C) Faire une couture d'assemblage à la main
4. point de faufil	D) Bâtir un vêtement en vue de l'essayage.
5. point d'ourlet	E) Sert à faire des fronces sur un vêtement.

pts 6 H) Associe le nom des finitions de couture d'assemblage de la colonne de droite aux croquis de la colonne de gauche.



A) Dentelée
B) Piquée sur rentré
C) Surfilée à la machine
D) Couture double
E) Dentelée avec piqûre nervure

FEUILLE-RÉPONSES

Exploration couture NOM:_____

A) Croquis de mode

pts 1._____

B) Activités du secteur

pts 2. 1._____
2._____
3._____
4._____
5._____

C) Textiles

pts 3 A) Qualités des vêtements
1._____
2._____
3._____
4._____
5._____

pts 3 B) Symboles d'entretien
1._____
2._____
3._____
4._____
5._____
6._____
7._____
8._____

D) Coupe à plat

pts 4 A) Lignes de contour des gabarits.
1._____ 9._____
2._____ 10._____

3. _____ 11. _____
4. _____ 12. _____
5. _____ 13. _____
6. _____ 14. _____
7. _____ 15. _____
8. _____ 16. _____

pts 4 B) Différentes pinces du gabarit devant

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____

E) Coupe Moulage

pts 5 A) Plans de mannequin

1. _____
2. _____
3. _____

pts 5 B) Marche à suivre pour le moulage de la jupe demi-circulaire.

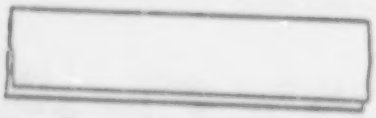
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____

F) Couture

pts 6 A) Parties du fer à repasser

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

pts 6 B) Droit-fil du tissu



pts 6 C) Mesures à prendre pour connaître sa taille

1. _____
2. _____
3. _____

pts 6 D) Les symboles du patron

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____

pts 6 E) Phrases à compléter

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

ts 6 F) VRAI ou FAUX

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

ts 6 G) L'utilité des points de couture

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

s 6 H) Finitions de couture

1. _____
2. _____
3. _____

BIBLIOGRAPHIE

Aubin, Gabriel. "Une Prospective des besoins éducatifs". Prospectives. vol. 9, no 3, juin 1973, 156-164.

Alywin, Ulric. "A la recherche de la motivation perdue". Prospectives, vol. 18, no 1-2, février-avril 1982, 58-76.

Alywin, Ulric. Les théories de la motivation. Prospectives, vol. 18, no 1-2, février-avril 1982, 68-75.

Bandura, Albert. L'apprentissage social. Bruxelles: Pierre Mardaga, 1976, 206 pages.

Bélanger, Pierre et al. "Les besoins des étudiants" Prospectives, vol. 11, no 4, octobre 1975, 215-222.

Bertolus, Jean Raymond. "Vers des motivations plus réalistes" Pédagogie, vol. 30, no 9, janvier 1975, 43-50.

Buckley, N.K., Walker, H.M. Comment modifier les comportements en classe. Québec: Les Editions Saint-Yves Inc, 1974, 123 pages.

Brunelle, J., Turcotte C. Les formules pédagogiques, Services pédagogiques universitaire, Université Laval, 1973, 22 pages.

Correl, Werner. Psychologie de l'apprentissage. Montréal: Les Editions Paulines, 1978, 173 pages.

Côté, R., Plante, J. Analyse et modification du comportement. Montréal, Editions Beauchemin, 1978, 264 pages.

Dusseault, Gilles et al. L'analyse de l'enseignement. Montréal: Presses de l'Université du Québec, 1973, 311 pages.

Fourcade, René. Motivations et pédagogie. Paris: Les Editions ESF, 1975, 155 pages.

Gauvin, Roger et al. Guide d'utilisation des activités d'apprentissage. Québec: Ministère de l'Education du Québec, 1978, 267 pages.

Granger, Luc et al. Les théories béhaviorales. Québec: Les presses de l'Université Laval, 1972, 219 pages.

Hermas, Bastien. La motivation et l'apprentissage. Montréal: Institut pédagogique Saint-Georges, 1964, 309 pages.

Kenneth, J. Georges et Mary M. Gergen. Psychologie sociale. Montréal: Ed. Etudes Vivantes, 1984, 528 pages.

Lovitt, T.C. and Karen Curtis. Academic response rate as a function of teacher -and self- imposed contingencies. Journal of Applied Behavior Analysis, 1969, 2, 49-53.

Mager, R.F. Pour éveiller le désir d'apprendre. Paris: Bordas, Editions Gauthier-Villars, 1969, 108 pages.

Ministère de l'Education du Québec. L'Ecole, ça m'intéresse?. Questionnaire. Québec: Gouvernement du Québec, 1983, 9 pages (16-1104-01).

Ministère de L'Education du Québec. L'Ecole, ça m'intéresse? Guide d'information et d'administration. Québec: Gouvernement du Québec, 1983, 15 pages, (16-1104).

Ministère de l'Education du Québec. Recueil des programmes d'étude Couture et Habillement. Québec: Gouvernement du Québec, 1977, 69 pages (16-4142).

Peters, R.S. Le concept de motivation. Paris: Les Editions ESF, 1973, 134 pages.

Séverin, Jacqueline. Pédagogie des cours de coupe et couture. Paris: Ed. Sociales françaises, 1961, 115 pages

Skinn, Georges. Les miracles de la motivation. (Coll. Motivation et épanouissement personnel), Montréal: Edition Un monde différent Ltée, 1982, 280 pages.

Skinner, B.F. L'analyse expérimentale du comportement. Bruxelles: Ed. Charles Dessart, 1971, 406 pages.

Skinner, B.F. La révolution scientifique de l'enseignement. Bruxelles: Ed. Charles Dessard, 1968, 314 pages.

Tournier, Michèle. Typologie des formules pédagogiques. Québec: Ministère de l'éducation, 1978, 267 pages.

Wittig, F. Arnaud. Introduction à la psychologie. Montréal Editions McGraw Hill, 1980, 342 pages.